Niveau(x) d'enseignement : S Numéro EDUQ : 9270529
Centre d'intérêt : 100

Savard, Michel

Situation de l'enseignement dans la province de Québec : rapport au chapitre provincial / Michel Savard. -- [Montréal] : Fédération des collèges classiques, 1964.
178 f. : en foliotation multiple ; 28 cm.

Titre de la couv. Comprend des bibliogr. Glossaire.

Vedette(s)-secondaire(s) : Fédération des collèges classiques

Descripteur(s) : Système scolaire * Cours classique * Collège classique * Humanités * Etude comparative * Organisation administrative * Baccalauréat * Méthode d'enseignement * Objectifs d'éducation * Accréditation * Perfectionnement des enseignants * Bibliothèque collégiale * Secondaire (Ordre d'enseignement) * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : Québec (Province) * Collège des Eudistes

Le rapport propose une synthèse de la situation de l'éducation dans les collèges du Québec à partir de données recueillies surtout dans deux Collèges Eudistes, celui de Montréal et celui de Québec. Une première partie expose les faits en relevant les problèmes d'études trop longues et mal divisées, de méthodes d'enseignement et de diversification des baccalauréats. La seconde partie s'attarde aux structures de notre système scolaire en les comparant à celles des autres pays et en proposant des éléments de solution à nos problèmes d'organisation scolaire. La troisième partie examine le rôle des Eudistes dans cette évolution et fait ressortir les carences qui paralysent les collèges dans leur organisation intérieure. La dernière partie rassemble les éléments de solution aux problèmes du cours classique tels que proposés aux collèges : définition des objectifs de chacune des institutions, autocritique des maisons d'enseignement, administration structurée dans les institutions, perfectionnement et stabilité du corps professoral, mise en place des bibliothèques collégiales.

Type de document

373.714
S265s

CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1948, BOUL. HENRI-BOURASSA EST
MONTRÉAL H2B 1S2

RAPPORT AU CHAPITRE PROVINCIAL

9270329

SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUEBEC

MICHEL SAVARD, c.j.m.,
Directeur des Services Pédagogiques
FEDERATION DES COLLEGES CLASSIQUES

Fédération des Collèges Classiques
Bibliothèque

Au Révérend Père Provincial et aux membres de son Conseil,

A tous les membres du Chapitre Provincial de juin 1964,

Vous m'avez demandé de faire à l'aide des documents que nous possédons à la Fédération des Collèges classiques une synthèse de la situation de l'éducation dans les collèges de la Province de Québec. Voici mon rapport. J'ai essayé de le faire le plus complet possible. Je crois avoir réussi à faire le tour complet de la question. Il est évident que les points qui sont soulevés dans cette étude sont à peu de choses près tout à fait valables pour nos collèges des Provinces Maritimes. Cependant, comme je n'avais pas sous la main toutes les données nécessaires pour faire ici une adaptation à ces collèges, je me suis borné à étudier la situation dans les collèges de la Province de Québec et en particulier dans nos deux Collèges Rudistes, celui de Montréal et celui de Québec.

J'espère que ce document rendra service à tous les membres du Chapitre Provincial et servira à éclairer les idées pour les discussions qui auront lieu au cours de ces journées.

Je demeure entièrement disponible pour répondre aux questions que l'on voudra bien me poser et je prie tous les membres de cette Assemblée de croire à mon entier dévouement.

1998

Le 9 juin 1964
MB/rs

SOMMAIRE

I- LES FAITS:

a) Tradition et évolution
b) Problèmes immédiats

1) Etudes trop longues et mal divisées
2) Méthodes d'enseignement au collégial
3) Diversification des baccalauréats

II- LES STRUCTURES:

a) Comparaison entre nos structures et celles des autres pays
b) Notre cours à travers tout cela
c) Eléments de solution
d) Qu'est-ce qu'un collège
e) Diversification des baccalauréats
f) Nouvelles manières d'enseigner - au collégial - au secondaire

III- LES EUDISTES DANS CETTE EVOLUTION

a) Nombre de collèges et nombre de Pères employés à ces oeuvres
b) Projection d'avenir
c) Nos carences:

1) Administration improvisée
2) Budgets imprécis
3) Instabilité du corps professoral
4) Bibliothèques non existantes ou mal équipées

IV- ELEMENTS DE SOLUTION

a) Définition des objectifs de chacune de nos institutions
b) Autocritique de nos maisons
c) Administration structurée dans nos institutions; Définition des tâches et statut des officiers et des directeurs d'études
d) Perfectionnement et stabilité du corps professoral
e) Mise en place de nos bibliothèques

V- RECOMMANDATIONS

VI- GLOSSAIRE A L'USAGE DES MEMBRES

"SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUEBEC"

I) LES FAITS

a) TRADITION ET EVOLUTION:

Il fut un temps où le collège était l'honneur d'une région. Les aspirations des parents étaient de donner à leurs enfants les plus intelligents l'éducation classique. Aller au collège était un honneur. Répartis sur le territoire national, les collèges ressemblaient aux forteresses intellectuelles de la nation. De là venaient les défenseurs de la nation et toute la classe instruite. Mais le public n'interrogeait pas ces institutions et les institutions collégiales ne rendaient aucun compte. Comme chez les Romains, au témoignage de Barclay, "la force suprême était la force de la tradition, et le but suprême était de continuer la tradition et de n'en pas départir." (1)

Nous insistions beaucoup en ces temps sur la "gravitas", le sens du devoir, le contrôle de soi, mais les grands enthousiasmes étudiants trouvaient leur pâture surtout en politique plutôt qu'en sciences et en littérature.

Aujourd'hui tout le monde demande des comptes. L'accent est mis sur la vitalité intellectuelle. La tradition a moins d'importance que le progrès. L'instinct de conservation a été remplacé par le désir de marcher avec le monde, du même pas. A la confiance entre les collèges et le public a succédé un climat d'examen, de critique. La fierté d'hier a été remplacée par une impatience souvent injuste. Il y a certains étudiants à l'université qui, par une crise attardée d'adolescence, critiquent en leur collège ce qui, précisément, les a empêchés de devenir des barbares précoces. Ils oublient le but de la formation collégiale. Quand un doyen de faculté se met à accuser et à questionner publiquement les collèges,

---

(1) Barclay, William: Educational Ideals in the Ancient World, Collins, London, 1959, p. 147.

le dialogue devient beaucoup difficile. Excellent dans son activité professionnelle, il peut manifester une pénible ignorance sur les collèges dont il ne suit plus l'évolution. Ignorant, retardataire, acerbe, parfois très au point, le milieu social s'intéresse activement à l'éducation collégiale, mais l'esprit en est un de démolition bien plus que d'entraide. Trop de personnes, après leur université ou leurs voyages, oublient les objectifs propres des collèges, les accablent facilement de tous les retards de la nation, résument tous leurs griefs personnels ou généraux en une tirade émotive où tout n'est pas faux mais où tout n'est pas vrai.

Les collèges pourraient connaître la tentation du repliement. Ce serait dangereux. Ils pourraient connaître l'affolement de s'adapter à toutes les suggestions. Ce serait encore plus dangereux. Il faut que les professeurs et les administrateurs réunis en comité puissent se redéfinir à eux-mêmes les objectifs de leur enseignement et ceux de leur collège. Il faut que les représentants de chaque institution soient convaincus de l'importance, de la justesse et du rayonnement de leur oeuvre. Alors, ils ressembleront à des chefs régionaux. Ils auront des arguments. Le dialogue pourra reprendre.

Lorsque l'on parlait de collèges classiques au Canada français il y a dix ans, l'évocation de la réalité était facile. Personne ne s'y trompait. Nous voulions alors désigner le bloc monolithique de discipline qui s'enseignait en huit années dans des maisons dirigées presque exclusivement par des clercs. C'était l'enseignement du second degré et le diplôme couronnant ces études, le baccalauréat ès arts, ouvrait la porte des facultés universitaires. Cette réalité était celle qui existait au pays depuis la fondation du premier collège en 1635 et elle se perpétuait sans heurt ni problème.

Ceux d'entre nous qui ont goûté à la culture classique, inclinent encore naturellement à y chercher le salut de notre civilisation technicienne gravement inhumaine. Et les raisons qu'on allègue en faveur des lettres humaines pour façonner l'esprit et former l'homme sont hors de discussion, d'après eux. Les justes reproches qu'on peut formuler à leur endroit: danger de verbalisme, risque plus grave d'oublier dans la fréquentation de l'homme éternel les hommes d'aujourd'hui, nos contemporains, ne justifient absolument pas leur suppression. Pour notre part, nous pensions essentiel leur maintien, du moins pour certains. Mais peut-on pour autant, comme d'aucuns le font hardiment, identifier la culture avec elles, et refuser aux disciplines modernes, littéraires ou scientifiques, l'aptitude à préparer les hommes pour le monde d'aujourd'hui. Les faits invitent à dominer nos sympathies et à réfléchir.

Peut-on se contenter de sauver un dernier carré d'Athéniens dans un monde de Mexicains? Peut-on se résigner à laisser les "sans latin" qui deviennent le plus grand nombre s'orienter vers les spécialisations sans les avoir préparés à en dégager une culture? Peut-on se désintéresser, au nom de l'humanisme, de ce milieu de techniques

modernes qui aspire à épanouir ce qu'il vit en culture, mais n'a aucune envie de chercher cet accomplissement dans la voie des humanités classiques? Peut-on ne tenir aucun compte des besoins de notre époque qui requièrent une formation scientifique si profonde que des bases assez larges sont à jeter dès avant l'université ou les préparations des grandes écoles?

Il faut des sciences, sans doute, six scientifiques pour un littéraire, dit-on, mais pas des sciences sans formation littéraire.

D'un accord unanime, industriels, économistes, employeurs de toutes sortes, insistent sur le déficit grave, aussi bien pour la valeur humaine propre d'un sujet que pour son efficience, d'une insuffisance de formation littéraire. André Siegfried, Berger le rappelaient naguère, c'est par l'analyse littéraire, voire grammaticale, surtout, que se forment l'esprit logique, la sensibilité et le sens de l'homme. Y croyons-nous assez?

Du dialogue que l'histoire établit entre notre tradition et nous se dégagent, croyons-nous, de précieux éléments de solution aux problèmes de l'enseignement.

Celui-ci se définit moins par ses disciplines ou par un programme que par son esprit. Son caractère spécifique, c'est de n'être ni un encyclopédisme, pas même un savoir organisé ou une érudition, mais une culture, ou il n'est plus. Sa fin est la formation de l'esprit et l'éveil du sens de l'homme. Situation et instruction, il est éducation surtout.

L'activité de l'esprit ne peut s'exercer que dans la mesure où celui-ci apprend à maîtriser des méthodes de pensée et d'expression. Le geste intellectuel importe plus que son point d'application. Il vaut mieux savoir observer, réfléchir, raisonner, exprimer oralement ou par écrit faits et idées, qu'avoir appris beaucoup de choses. On a trop tendance à l'oublier, un esprit cultivé se définit plus par rapport à ce qu'il peut recevoir que par rapport à ce qu'il contient. A sa manière paradoxale, Alain ne disait rien d'autre en demandant qu'on se contentât du latin et des mathématiques.

b) PROBLEMES IMMEDIATS:

J'ai dit tout à l'heure que la réalité de l'éducation classique existait au pays depuis longtemps et se perpétuait sans heurt ni problème. Pourtant, depuis les dix dernières années, il y a plusieurs problèmes que l'on se pose à son sujet. Problèmes que l'on ne voulait peut-être pas considérer mais qui existaient réellement.

1) Les études très longues des jeunes qui fréquentent nos institutions classiques:

Le premier problème c'est qu'après quinze ou seize ans de scolarité, nos jeunes Canadiens français sont à peine prêts à entrer dans nos facultés universitaires. Alors qu'en France, après douze ans de scolarité, le jeune français entre dans les propédeutiques et songe à prendre une licence, alors que le jeune anglais entre à Oxford après douze ans de scolarité, que le jeune Canadien anglais peut prendre une spécialité après douze ou treize ans de scolarité, obtenir un B.A.spécialisé qui lui permet d'entreprendre immédiatement une maîtrise puis un Ph.D., nos jeunes Canadiens français arrivent sur le marché du travail à vingt-six ans, avec des qualifications que l'on doit normalement prendre en seize ou dix-sept ans de scolarité. Situation paradoxale, décourageant les moins fortunés qui trouvent cette montée vers la science vraiment trop longue. Situation qui développe cette idée que l'éducation est le privilège d'une classe privilégiée de petits bourgeois.

L'après-guerre a remis en question toutes ces traditions que l'on cultivait un peu trop chaudement. L'aisance procurée par les salaires meilleurs permit à nombre de familles de désirer une éducation meilleure pour ses fils et ses filles. Ce fut l'entrée en masse des classes populaires, dans les sections classiques dirigées par les Commissions scolaires. Ce fut aussi l'ouverture de certaines facultés universitaires aux étudiants sortant des 11e scientifiques et des 12e commerciales. Pourquoi alors tenir si fermement à un cours primaire si long (huit ans) et à un secondaire également si long (huit ans)?

Les Facultés des Arts se penchèrent sur le problème, puis le Gouvernement ordonna la mise sur pied de la Commission Royale d'enquête Parent. Le rapport définitif de cette Commission est à peine annoncé que déjà nombre de changements qui y seront suggérés, sont apportés. Dans la deuxième partie de ce travail, nous aborderons la question des structures en la comparant avec la structure existante dans plusieurs pays que nous avons étudiés.

2) Problème des méthodes d'enseignement au niveau collégial:

A partir du jour où nous acceptons que le cours dit classique jusqu'à maintenant se divise en deux sections, l'une s'appelant cours secondaire, l'autre s'appelant cours collégial, il est absolument indispensable de distinguer les méthodes d'enseignement pour chacun des deux cours. Il est évident qu'au cours secondaire, nous pouvons garder les méthodes que nous avions empruntées jusqu'à maintenant. La majorité des maisons d'éducation cependant centre davantage leur enseignement sur une nouvelle méthode dite active et les manuels scolaires qui sont maintenant présentés par les maisons d'édition sont à peu près tous basés sur cette méthode active d'enseignement où l'élève n'est plus seulement le disciple soumis qui reçoit la doctrine du maître, mais l'élève qui fait la science avec le maître. Dans le cours collégial cependant qui est non pas une

période de transition entre le cours secondaire et l'université, mais la première phase de l'enseignement universitaire, il est absolument important de procéder autrement et de changer ici toute notre manière de concevoir le cours. Nous présenterons dans une autre partie de cet ouvrage les directives qui peuvent arriver à nous rendre le plus grand service dans la manière d'enseigner à ce niveau. Notons cependant immédiatement que le cours magistral tout en subsistant doit être beaucoup moins important que le travail personnel de l'étudiant. C'est à lui de donner sa pleine mesure et c'est à nous de l'habituer à produire véritablement des oeuvres qui l'habituent à se débrouiller personnellement dans ses études. C'est là la meilleure préparation à l'université que nous puissions lui donner. Notons cependant que ce cours collégial ne sera effectif que s'il est séparé entièrement du cours secondaire qui le précède. Il faut que les étudiants qui baignent dans une atmosphère collégiale soient vraiment séparés physiquement, académiquement, administrativement et financièrement des étudiants qui sont aux autres niveaux.

Dans cet édifice séparé auquel nous pensons, il faudra que le corps professoral s'habitue à une nouvelle manière de procéder et une nouvelle manière de penser. Nous songeons, en particulier, à la rédaction des syllabus auxquels ils seront appelés à travailler, au rôle de tuteur qu'ils auront à remplir auprès des étudiants afin d'individualiser davantage leur enseignement, à l'établissement de séminars qui lui permettront également de socialiser le même enseignement qu'ils ont donné tout à l'heure et auquel ils ont travaillé comme tuteur, enfin à la rédaction de travaux personnels scientifiquement écrits et bien documentés. Dans cet esprit, nous songeons en particulier, au rôle éminent que prend la bibliothèque. Il est évident que dans un collège semblable elle devient le coeur même de l'institution et que c'est là surtout que les étudiants doivent chercher à trouver la science qu'ils doivent posséder.

3) Diversification des baccalauréats:

Le baccalauréat ès arts n'est pas le seul baccalauréat qui puisse être donné dans un collège. Il est évident que si nous songeons à des baccalauréats spécialisés avec honneurs académiques, il faudra que ces institutions collégiales puissent dispenser également tous les autres baccalauréats qui se donnent présentement dans certaines facultés universitaires. Nous songeons en particulier au B.Sc. en sciences économiques, en sciences sociales politiques et en sociologie, de même que tous les B.Sc. donnés aux facultés des sciences pures. De même que du côté anglais, tous les baccalauréats sont décernés dans les "colleges", il faut que nous arrivions ici à donner dans ces mêmes institutions cette première étape qui est, au fait, le premier degré universitaire et signifie l'entrée dans une véritable faculté universitaire. Nous aurons l'occasion de revenir également sur ce point dans une autre partie de cet ouvrage.

"S I T U A T I O N D E L ' E N S E I G N E M E N T
D A N S L A P R O V I N C E D E Q U E B E C"

II) LES STRUCTURES

a) COMPARAISON ENTRE NOS STRUCTURES ET CELLES DES AUTRES PAYS:

Dans leurs grandes lignes, les structures académiques font partie des assises d'une nation, comme la constitution de l'Etat ou le système des lois. Elles constituent un cadre de référence dans lequel chacun peut, du point de vue académique, être situé. Les mots tels que licencié, bachelier, docteur, ont alors un sens non équivoque et font partie du vocabulaire courant.

Il n'en est pas ainsi, il faut bien l'avouer, au Canada français. Avant d'entreprendre l'étude des structures canadiennes françaises, et de faire des propositions en vue de les améliorer, il est indispensable de connaître un peu celles de quelques-uns des pays étrangers à qui nous avons emprunté des éléments de nos structures. Nous étudierons brièvement celles de la France, de l'Angleterre, de la Belgique, et de l'Amérique du Nord, Etats-Unis et Canada anglais.[1]

France

En France, l'enseignement primaire commence à l'âge de 6 ans et dure cinq années. Il est suivi d'un enseignement secondaire, classique ou moderne, qui dure sept ans. La durée totale des études primaires et secon-

---

1 Nos sources principales sont: L'Education dans le monde, Paris: Unesco, 1959, 1006 pp.
Elaboration des programmes de l'enseignement du second degré, XXIIIe Conférence internationale de l'instruction publique, Genève et Paris: Unesco, 1960, 412 pp.
Universités et collèges canadiens, 1960, Ottawa: Fondation des universités canadiennes, 1960, 276 pp.

et secondaires est donc de douze années et se termine à l'âge de 18 ans, avec l'obtention du baccalauréat, qui est un grade strictement secondaire. C'est alors qu'a lieu l'entrée à l'université. Le premier grade de niveau universitaire, la licence, est un grade spécialisé. Avec l'année de propédeutique qui le précède presque toujours, il requiert au moins trois années, et généralement quatre, de sorte que la licence s'obtient vers l'âge de 22 ans. Une année d'étude supplémentaire donne droit au diplôme d'études supérieures. Le doctorat est décerné après plusieurs années de recherches (settons, à titre d'exemple, trois ou quatre ans après la licence), et s'obtient donc vers l'âge de 25 ou 26 ans. Au total, un étudiant typique passe à l'école une vingtaine d'années environ, articulées suivant la formule 5-7-4-4, et couronnées par le baccalauréat, la licence, et le doctorat.

Angleterre

La durée des études primaires, en Angleterre, est plus longue qu'en France: sept ans au lieu de cinq. Les études secondaires, comme en France, durent sept années. Mais comme la scolarisation a lieu plus tôt qu'en France, vers l'âge de 5 ans, la fin des études secondaires et l'entrée à l'université ont lieu, encore ici, vers l'âge de 18 ans. Quatre années d'études très spécialisées conduisent alors au B.A. Honours,[2] qui s'obtient vers l'âge de 22 ans. Le

---

2- Les sigles désignant des grades anglo-saxons sont soulignés.

B.A. Honours est donc l'équivalent de la licence, puisque, comme elle, il est le premier grade universitaire, et qu'il s'obtient vers l'âge de 22 ans, après quatre années d'études spécialisées. Pour fins d'équivalence, les universités de France et d'Angleterre mettent d'ailleurs sur le même pied la licence française et le B.A. anglais. Le baccalauréat français, par contre, n'a rien de commun avec le B.A. anglais, mais s'en trouve éloigné par quatre années d'études spécialisées.

Belgique

En Belgique, l'enseignement primaire dure six ans, et le secondaire, classique ou moderne, six ans aussi. Les deux niveaux réunis durent donc douze ans, et l'entrée à l'université a lieu vers l'âge de 18 ans. Les deux premières années à l'université constituent une période de préparation générale ou indirecte à la spécialité, et s'appellent candidature. La spécialité proprement dite vient ensuite, et l'étudiant belge reçoit la licence après deux ans, le doctorat plusieurs années plus tard.

Etats-Unis et Canada anglais

Dans l'Amérique du Nord anglophone, on trouve partout un cours primaire et secondaire qui, conjointement, durent douze années. Aux Etats-Unis, ces douze années sont articulées en deux tronçons de huit et quatre années, ou, aussi souvent, de six et six années. Au Canada, les mêmes tronçons sont de huit et quatre

années (en certains cas 7-4 ou 8-5). L'entrée à l'université a lieu, ici encore, vers l'âge de 18 ans. Les quatre premières années prennent le nom de College. Elles sont articulées en Junior College et Senior College, et le grade universitaire qui les couronne, le B.A. ou le B.Sc., ou quelque autre baccalauréat, est ordinairement spécialisé (B.A. Honours), ou demi-spécialisé (B.A. with Major). Après le B.A., l'étudiant s'inscrit à la Graduate School, où il obtient le M.A. en un ou deux ans, ou le Ph.D. en quatre ans environ. L'âge moyen des Bachelors est de 22 ans, celui des Doctors est de 26 ans.

Constantes

Malgré la diversité du vocabulaire, les divers systèmes, l'évidence en est frappante, présentent plusieurs traits communs, malgré la diversité du vocabulaire, et il vaut la peine de les dégager.

(1) Dans la plupart des pays d'Occident, les études de niveau primaire et secondaire se terminent vers l'âge de 18 ans. Conjointement, ces deux niveaux représentent douze années de scolarité, assez également partagées entre le primaire et le secondaire (sauf au Canada anglais). Là où, par suite d'une scolarisation plus précoce, ils dépassent douze années de scolarité, ils se terminent néanmoins à 18 ans.

(2) Le primaire est généralement achevé à 12 ans. Intervient, à cet âge, une première réorientation.

Le préadolescent peut se diriger vers le cours complémentaire, qui débouche souvent sur l'école technique, et le conduit, avant la vingtaine, à une situation lucrative. Ou bien, il peut se diriger vers le secondaire, qui débouche sur l'université et l'étude des professions.

(3) La durée des études de niveau secondaire, dans 56 des 70 pays recensés par l'Unesco (parmi lesquels se placent les pays les plus importants et les plus rapprochés de nous), s'établit entre cinq et sept années. L'âge d'entrée normal est de 12 ans. L'âge normal de fin d'études, indiqué par neuf pays sur dix, se situe entre 17 et 19 ans, et il est de 18 ans dans presque la moitié des pays.

(4) Les pays qui ont conservé un cours d'humanité le situent, pour la plupart, entre un âge d'entrée de 11 - 12 ans, et un âge de fin d'études de 18 - 19 ans. En Allemagne, où le cours d'humanités dure huit ou neuf années, il commence après quatre années d'études primaires, de manière à respecter l'âge terminal normal. En Belgique, il se termine à 17 ans avec la rhétorique, et l'étude de la philosophie est reportée à l'université.

(5) L'entrée à l'université proprement dite, dans tous les pays, a lieu vers l'âge de 18 ans. C'est à cet âge que les jeunes gens choisissent leur carrière et commencent à entreprendre l'oeuvre de leur vie.

(6) Le premier palier universitaire dure presque partout quatre années. Il conduit à un premier grade universitaire

spécialisé: licence ou B.A. Honours. Ces années sont presque toujours partagées en deux étapes. La première (v.g. propédeutique, candidature, Junior College) constitue une phase de transition, qui a pour fonction à la fois de compléter les études de formation générale, et de poser les fondements de la spécialité. La seconde étape (études de licence, Senior College) est entièrement consacrée aux études de la spécialité. Le grade spécialisé s'obtient vers l'âge de 22 ans.

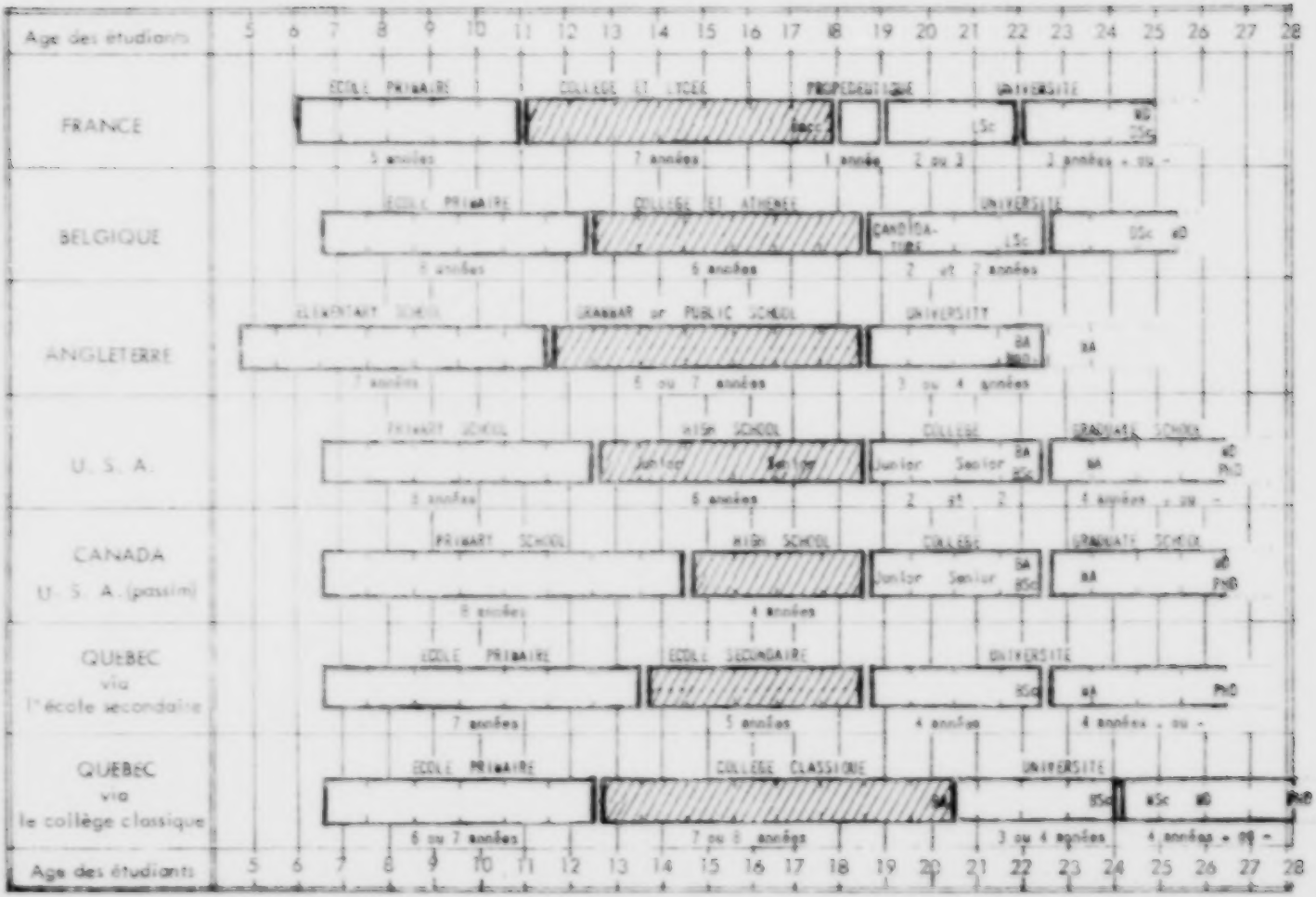
(7) Un second palier universitaire existe toujours (v.g. grandes écoles, Graduate School). Il conduit, après une période d'études et de recherches, longue de trois à cinq années, au doctorat ou à un grade équivalent. Il existe souvent un grade intermédiaire tel le M.A., ou le Diplôme d'études supérieures. Les étudiants ont régulièrement terminé leurs études vers l'âge de 26 ans, après une vingtaine d'années de scolarité.

(8) Dans les écoles professionnelles, comme la médecine, les deux paliers universitaires sont généralement bloqués ensemble, et sont précédés d'une ou de plusieurs classes propédeutiques. La durée des études est donc la même, et le grade de M.D., comme les autres doctorats, s'obtient vers l'âge de 25 ou 26 ans.

ooo

Sous la diversité des systèmes, l'éducation, de par les principaux pays du monde occidental, présente donc d'importantes

LES TROIS NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT DANS DIVERS SYSTEMES SCOLAIRES



constantes structurales. Nous pensons que ces constantes ont une signification. Elles sont le reflet, dans l'ordre des structures, de l'évolution psychologique qui va depuis l'enfance jusqu'à la pleine maturité. Elles épousent les rythmes de la psychogénèse. Elles résultent d'un sage compromis, d'origine tout empirique, entre la nécessité de la formation générale et l'impératif de la spécialisation.

D'autres époques ont connu d'autres systèmes de structures, et il ne fait pas de doute qu'il s'en créera d'autres un jour. Mais le système des structures scolaires de l'Occident moderne, dans ses grandes lignes, présente un équilibre dont il n'est pas permis de s'écarter sans conséquences.

Il se trouve qu'au Canada français, nous nous en écartons considérablement, et ce sont les conséquences de cette originalité que nous analyserons dans les chapitres suivants, afin de voir si les avantages justifient le prix d'un tel écart. Il n'est d'ailleurs question, faut-il le redire, que de structures, c'est-à-dire de la durée et de l'articulation des étapes scolaires, et nullement du contenu des études, de leur esprit, ou de leurs méthodes.

ooo

Diagramme comparatif

Le diagramme de la page suivante fait voir les principales

structures scolaires des pays que nous avons recensés, ainsi que celles du Québec. Pour ne pas surcharger le diagramme, nous n'y faisons figurer que certains grades, pris comme types: B.A., B.Sc., L.Sc., M.A., M.Sc., M.D., D.Sc., Ph.D.. On notera l'âge sensiblement constant, d'un système à l'autre, auquel a lieu chacune des transitions: 12 ans, 18 ans, 22 ans, 26 ans.

oooooo

b) NOTRE COURS A TRAVERS TOUT CELA:

DIVERS BACCALAUREATS

Le Canada français, tout le monde le sait, a emprunté l'ensemble de ses structures académiques aux systèmes français et nord-américain. Bien que ces deux systèmes aient une commune origine dans l'université médiévale (à laquelle, du reste, le système britannique est resté plus fidèle que le français), l'usage de certains mots, tels que faculté, collège, baccalauréat, a divergé au cours des siècles, et ne se trouve plus aujourd'hui à avoir le même sens dans les deux systèmes. Des réalités équivalentes, dans les deux systèmes, sont désignées aujourd'hui par des termes différents, de même que certains termes communs sont appliqués à des réalité diverses.

Le besoin se fait donc de plus en plus impérieux, au Canada français, d'un examen critique de notre vocabulaire académique, la confusion du vocabulaire ayant souvent engendré, comme nous le verrons, la confusion des idées et la confusion des structures.

Baccalauréat français

Le baccalauréat français est fort différent du Baccalauréat ès Arts ou B.A. Il est un diplôme d'études secondaires, que l'étudiant français reçoit vers l'âge de 18 ans, à la suite de sept années d'études littéraires, scientifiques ou philosophiques au lycée ou au collège. Bien que les études secondaires, en France, comportent plusieurs options, le baccalauréat n'est pas un grade spécialisé et ne conduit à aucune profession. A proprement parler, il n'est même pas un grade, puisque ce terme est aujourd'hui réservé aux diplômes de niveau universitaire. Il a comme équivalent structurel, dans le système anglais, le High School Certificate. Comme ce dernier, il est requis pour l'immatriculation à l'université.

Baccalauréat ès Arts

Le B.A., lui, est un grade universitaire proprement dit, de même que tous les grades de même structure, tels que le B.Sc., le B.Ed., et les autres. Pour fins de simplification dans nos exposés et nos tableaux, nous ne ferons pas de distinction entre B.A., B.Sc., B.Ed., et, suivant en cela l'usage de la plupart des meilleures universités en ce continent qui ne décernent que des B.A., nous appellerons tous ces grades B.A. C'est du reste par suite d'une coutume analogue que pratiquement tous les doctorats, aux Etats-Unis, s'appellent des Ph. D.

Le B.A., au point de vue structurel, comprend quatre années

d'études au-delà du cours secondaire. Les étudiants qui aspirent au B.A. s'appellent en Amérique du Nord undergraduates et l'institution qu'ils fréquentent s'appelle College. L'étape du College dure depuis l'âge de 18 ans jusqu'à celui de 22 ans.

Trois types de B.A.

Les divers B.A. prennent une signification et une valeur différentes suivant le degré de spécialisation et la qualité des études qui y conduisent. En se plaçant à ce point de vue, on distingue nettement trois types de B.A.

(1) Le B.A. Honours, très fortement spécialisé (par exemple en latin, ou en physique, ou en sciences sociales), comporte toujours au moins deux années d'études poussées dans le domaine de la spécialité, et souvent davantage. Les fondements de la spécialité sont posés au Junior College. Certaines universités assurent le niveau élevé du B.A. Honours en exigeant une année de plus que pour les autres B.A. Le B.A. Honours, nous l'avons dit, est l'équivalent de la licence française: comme elle, il exige une compétence réelle dans une spécialité restreinte, à laquelle l'étudiant doit se consacrer tout entier pendant plusieurs années, avant d'obtenir le grade vers l'âge de 22 ans. Ordinairement, seuls les détenteurs du B.A. Honours peuvent entrer directement à la Graduate School, où ils obtiendront la maîtrise après une autre année. Les autres bacheliers doivent faire des classes supplémentaires.

(2) Le B.A. with Major, moins spécialisé, comporte au moins un accent marqué sur une discipline plus ou moins restreinte, qui occupera, mettons, la moitié du temps alloué aux études au cours des quatre années. Aux Etats-Unis, c'est ce grade qui est le plus souvent donné à la fin du College.

(3) Le General B.A., ou Pass B.A. ne comporte pas d'accent sur une discipline particulière. Le programme qui y conduit est constitué par une série de cours d'initiation, portant sur un éventail de disciplines très ouvert. Il ne donne accès à aucune profession particulière, et est presque toujours un grade de fin d'études. Le B.A. jouit généralement d'un crédit médiocre dans les milieux universitaires. Comme moyen de formation générale, le cours qui y conduit est considéré comme inférieur: bien qu'elles créent l'impression de permettre la synthèse des connaissances, des études trop dispersées et trop élémentaires ne peuvent, en fait, marquer l'intelligence, ni mobiliser les ressources profondes de l'esprit. Même en vue de la formation générale, expérience faite, on lui préfère le grade spécialisé.

Entre ces divers types, toutes les nuances possibles existent, différenciées entre elles par un double facteur: le degré de concentration et la qualité des études spéciales. Les universités fortes, telles Oxford, Cambridge, Harvard, Toronto, ne cultivent que le B.A. Honours, ou peu s'en faut. Les universités plus

faibles donnent des General B.A., ou bien des B.A. with Major à faible concentration.

Notre B.A. classique

Où se situe, parmi ces divers types de baccalauréats, le baccalauréat ès arts qui se donne au Canada français à la fin du cours des collèges classiques?

La réponse à cette question est en réalité la clef de nos problèmes de structure.

Il est certain que par le contenu de ses six premières années, le cours des collèges classiques est étroitement apparenté au cours secondaire français. Il s'en distingue pourtant plus qu'on ne croit. L'âge des élèves des collèges classiques, au Canada français, est, d'après des statistiques récentes,[1] de 15 à 21 ans. Or, les élèves qui suivaient le cours du Ratio Studiorum avaient à l'époque[2] de 7 à 15 ans. Partout où le cours d'humanités classiques existe encore aujourd'hui, comme en France, en Angleterre, en Belgique, l'âge des élèves est de 11 à 18 ans environ. Il n'y a donc pas de pays où le cours d'humanités,

---

1- Fédération des Collèges classiques, document 8, Finissants de juin 1959 dans les collèges classiques. Montréal, 1960, page 16.

2- de DAINVILLE, F., la Naissance de l'humanisme moderne, Paris, 1940, page 80.

il s'est trouvé que les bachelors canadiens-français, à l'âge où leurs confrères français, anglais, et nord-américains décrochaient un grade spécialisé, recevaient, eux, d'une université où ils n'avaient jamais mis les pieds, un diplôme universitaire de formation presque exclusivement secondaire.

Par ailleurs, si l'on tient à considérer le B.A. classique comme un grade universitaire et si on le compare aux B.A. décernés par les universités anglo- saxonnes, il faut bien le classer parmi les General B.A. et les Pass B.A. Le cours du collège classique ne présente, en effet, dans aucune discipline, le degré de concentration et le niveau élevé des études que requièrent le B.A. with Major, et, à fortiori, le B.A. Honours. C'est peut-être le cas du B.A. général, et les universitaires anglo-saxons le reconnaissent comme tel. Mais à leurs yeux, ce type de B.A. décerné au moyen capital de formation générale, par suite de sa structure même, le travail sérieux et prolongé dans une discipline et un secteur particulier du savoir. Quant aux universités françaises, elles considèrent tout simplement notre B.A. ès lettres-sciences qu'on obtient en France à 18 ans.

La question d'âge

De toute, à l'âge où une collégienne prépare son B.A. classique, l'époque des études générales est censée être

Enfin, pour parvenir à la grande compétence dans la spécialité elle-même, il faut non seulement du temps (sept ou huit années), mais aussi la souplesse infinie, la puissance d'assimilation, l'avidité intellectuelle de la toute première jeunesse. Retarder si longtemps la différentiation des études, ce n'est pas seulement compromettre, faute de temps, l'étape encore lointaine des hautes études. Il nous semble que c'est aussi freiner la croissance, et emprisonner des énergies qui ne reviendront plus.

L'Evolution du B.A. classique

Les pressions que subit actuellement le cours du collège classique sont les mêmes que celles qui, il y a 50 ou 100 ans, l'ont fait disparaître de l'Amérique du Nord, et rien ne laisse prévoir qu'elles ne finiront pas par avoir ici le même résultat.

Les Liberal Arts Colleges nord-américains, au siècle dernier, donnaient un cours d'humanités assez semblable au nôtre, et décernaient un B.A. à leurs finissants vers l'âge de 22 ans. Lorsque c'est le développement massif des études universitaires qui, pour conduire au Doctorat, exigeaient six ou huit années, il était inévitable que les pressions s'exercent sur les Liberal Arts Colleges pour leur faire porter une partie de cette longue spécialisation. Sans quoi

la fin des études aurait été retardée jusqu'aux abords de la trentaine, ce qui, compte tenu des conditions économiques et sociales de l'époque, était inacceptable. Les années terminales des Colleges ont ainsi été peu à peu absorbées par l'université. A peu près à la même époque, l'enseignement secondaire public, en devenant généralisé et en se prolongeant jusque vers l'âge de 18 ans, concurrençait et finissait par absorber le premier cycle du cours d'humanités.

Dans cette aventure américaine, on a accusé les Graduate Schools d'avoir méconnu le caractère propre des Colleges, et d'avoir plus ou moins faussé leur orientation culturelle. On a également accusé les corps publics américains d'avoir établi un enseignement public et gratuit, qui allait étouffer l'enseignement classique. Le fait est certain: si ces entreprises ont réussi, c'est qu'elles étaient épaulées par des forces sociologiques nouvelles et toutes-puissantes: la démocratisation de l'enseignement et le développement des études spécialisées.

En Europe par contre, le cours d'humanités classiques a résisté. Précisément, pourquoi, pour les trois raisons que nous avons déjà analysées: (1) le cours d'humanités classiques européen est souvent plus court et se termine plusieurs années plus tôt qu'en Amérique; (2) l'enseignement public du second degré, au lieu de concurrencer

l'enseignement classique, et de chercher à l'étouffer, l'a pris en charge et l'a intégré au système national des structures scolaires, lui a accordé une place, et une place de choix, en parallèle avec les autres structures du second degré, à l'abri des pressions venant de l'université; (3) le cours d'humanités classiques n'est pas sanctionné par un grade universitaire, mais par un diplôme d'études secondaires, qui se relève nullement de l'université.

Cette évolution du baccalauréat d'autrefois, dans le contexte européen comme dans le contexte nord-américain, devrait nous éclairer.

Au Canada français, le cours du collège classique se termine tard. Nous avons noté plus haut comment ce retard explique historiquement la pratique de le couronner par un B.A. de type anglo-saxon (car il n'est pas douteux que l'Université Laval, il y a un siècle, n'aurait pas inauguré cette pratique si les finissants des collèges n'avaient eu que 16 ans, aucune université au monde ne donnant des grades universitaires à des jeunes de 16 ans, puisque c'est là l'âge d'entrée à l'université). Il n'est donc nullement étonnant que, situé dans des limites d'âge aussi avancées, le cours du collège classique subisse actuellement des pressions irrésistibles qui tendent toutes à l'entraîner vers la

spécialisation. A ces forces s'ajoute chez nous l'attraction puissante des structures nord-américaines, parvenues au terme de l'évolution qui n'a fait ici que s'amorcer. Nous pensons que cette évolution ne s'arrêtera pas. A moins d'une restructuration lucide, réaliste et rapide de tout notre système d'enseignement, le cours du collège classique sera liquidé à plus ou moins brève échéance.

oooooo

c) ELEMENTS DE SOLUTION:

STRUCTURES SCOLAIRES DU QUEBEC

Un cours secondaire par l'origine et par la majeure partie de son contenu, prolongé pendant trois ans au-delà des études secondaires, et récompensé par un grade universitaire peu estimé: c'est là, si l'on regarde les choses en face, l'aspect que présente, par rapport aux structures académiques de l'Europe comme de l'Amérique du Nord, le cours d'humanités classiques du Canada français, au point de vue structural.

L'absence de coordination

Il est facile de voir que cette situation est responsable pour une bonne part du chaos de notre système académique.

Il fut un temps, au Québec, où il n'existait que trois types d'institutions superposées: l'école primaire, le collège classique, et l'université à trois facultés (théologie,

droit, médecine). Il ne pouvait alors y avoir de problème de coordination: dès qu'on était diplômé d'une de ces institutions, on s'inscrivait au premier degré de la suivante. Il n'y avait qu'une bifurcation possible: celle qui consistait à quitter l'école pour gagner sa vie. Ces trois institutions étaient d'ailleurs assez bien articulées entre elles, et le passage de l'une à l'autre se faisait normalement. La longueur du cours classique allait presque de soi, car les années terminales (Philosophie I et II) jouaient le rôle de propédeutique aux études universitaires d'alors.

Peu à peu ce système d'enseignement s'agrégea des éléments modernes. Il se créa, au niveau secondaire, un enseignement public, non classique, qui, après de longs tâtonnements, aboutit à la formule 8-5, semblable en gros aux diverses formules des pays d'Occident, telles que 5-7, ou 6-6, ou 6-5. Il y eut ensuite l'énorme développement des études universitaires, pour lesquelles on alla chercher des modèles soit en France, soit dans l'Amérique anglo-saxonne. Les structures nouvelles se sont juxtaposées aux structures anciennes, au hasard, et, jusqu'à ces dernières années, il n'y eut jamais de tentatives sérieuses de fondre ces éléments en un système cohérent et une foule de représentations ont jusqu'ici empêché les organismes publics d'enseignement du Québec en collaboration avec les autres institutions et dans le respect de leur autonomie, de mettre enfin un peu d'ordre dans ces structures.

Avec l'évolution extrêmement rapide de la société contemporaine et l'éclatement des cadres qui s'ensuit, les problèmes de coordination n'en sont devenus que plus complexes. Certes, le bachelier des collèges classiques continue de pouvoir faire normalement passage aux facultés de théologie, de droit et de médecine, et parvient au terme de ses études à un âge raisonnable. Par contre, l'accès direct aux facultés "anciennes" demeure fermé aux finissants des écoles secondaires publiques, ce qui est un inconvénient assez grave. Quant au passage de l'école secondaire publique à un certain nombre de facultés"nouvelles", il s'effectue normalement: ainsi un finissant de 12e année, à l'âge de 18 ans, peut s'inscrire en première année à la Faculté des Sciences; il obtiendra, quatre ans plus tard, un B. Sc. hautement spécialisé, équivalent de la licence ès sciences française et du B.A. Honours anglo-saxon, et ce même âge que partout ailleurs, 22 ans. Les structures des études de cet étudiant, depuis la scolarisation, auront été sensiblement les mêmes que dans les principaux pays d'Occident: formule 7-5-4.

L'ambiguïté du B.A. classique

Les choses se compliquent s'il s'agit d'un bachelier, qui, à l'âge de 21 ans, s'inscrit dans une faculté "nouvelle". A cause de l'ambiguïté de notre B.A. classique, deux cas types peuvent se présenter, suivant que ce grade est identifié au baccalauréat

français (à cause de la majeure partie de son contenu), ou au B.A. Honours (à cause de sa structure).

Si le B.A. classique est assimilé au baccalauréat français, le bachelier doit alors faire de deux à quatre années d'études spécialisées avant d'obtenir une licence ou bien un nouveau B.A.(spécialisé) tel que le B. Sc. Il détiendra alors deux baccalauréats, ce qui est déjà assez ennuyeux. Mais il y a des conséquences plus graves. Cet étudiant recevra son second B.A. vers l'âge de 24 ou 25 ans, soit au moins deux ans plus tard que partout ailleurs. Pour atteindre le doctorat, qui est, surtout en Amérique, le symbole de la vraie compétence, il lui faudrait encore probablement quatre années d'études, ce qui le mènerait à 28 ou 29 ans. Il n'est pas étonnant que la plupart des jeunes Canadiens français y renoncent, et c'est ce qui explique en grande partie pourquoi les études du second cycle universitaire sont si peu développées ici. Pour le grand nombre, il est impossible, en pratique, de dépasser la maîtrise qui, dans cette structure, s'obtient à 23 ou 24 ans, à l'âge où les étudiants étrangers obtiennent le doctorat.

Si par contre, comme c'est le cas en certaines facultés, on choisit de considérer le B.A. classique comme un authentique grade universitaire, on donnera, après une seule année d'études, une maîtrise extrêmement faible, inférieure même au B.A. spécialisé qu'elle est censée suivre. Ainsi, le détenteur du grade de M.A.

en lettres ou en histoire de Montréal, s'il s'inscrit ensuite à Toronto, sera versé en quatrième année du College. Redevenu undergraduate, il recevra finalement un B.A. de Toronto après le M.A. de Montréal.

Certaines de nos facultés sont d'ailleurs amenées à poursuivre en même temps ces deux politiques divergentes. On peut obtenir dans nos Facultés, soit le M.A. en un an, soit la licence en deux ans au plus . Or le M.A., tout l'avons vu, doit normalement être plus exigeant que la licence, puisque celle-ci est l'équivalent structural du B.A.Honours. On en arrive ainsi à un renversement complet de l'ordre des grades.

L'appréciation des grades

A cause de l'ambiguité du B.A. classique, les grades universitaires , dans nos facultés, ont ainsi perdu toute signification précise . La maîtrise peut couronner quinze ou vingt années d'études. Elle peut exiger une seule année d'études proprement universitaires, ou elle peut en exiger cinq. Pour les uns, la licence est plus forte que la maîtrise; pour les autres, elle est plus faible. En désespoir de cause, certains déclarent ces deux grades équivalents, sans doute parce qu'ils viennent tous les deux après un "baccalauréat". Mais le baccalauréat d'Europe et le B.A. anglo-saxon sont effectivement séparés par quatre années! Il y a des B.A. dits spécialisés" de quinze ans, d'autres

La formule 6-6-2-2

Les structures essentielles de cette formule sont les suivantes:

(1) Un cours primaire de six ans. Age: 6 à 12 ans.

(2) Un cours secondaire de six ans. Age: 12 à 18 ans. Se terminant après la deuxième au rhétorique, avec le certificat d'études secondaires.

(3) Un premier cycle universitaire de quatre ans. Age: 18 à 22 ans. Divisé en deux biennium: le premier biennium, peu spécialisé, correspondant à la propédeutique ou à la candidature ou au Junior College, comprendrait en parallèle le philosophat de nos collèges et les deux premières années des facultés universitaires "nouvelles". Le second biennium, fortement spécialisé, correspondant au cycle de la licence et au Senior College. A la fin de ce biennium se placeraient tous les baccalauréats et licences.

Primaire

Le primaire et le secondaire réunis, comme dans les principaux pays du monde, dureraient [illegible] années, depuis l'âge de 6 jusqu'à celui de 18 ans. Le cours du collège classique formant un ensemble organique et absolument indissociable des éléments latins jusqu'après la Rhétorique, il n'y aurait pas de coupure après la Versification, encore moins après la Belles-Lettres, et le partage primaire-secondaire se ferait selon la formule 6-6.

La scolarisation ayant lieu à 6 ans, un cours primaire se terminant à 12 ans remplit toutes les conditions auxquelles est soumise la durée des étapes. Pour réaliser le cours primaire de six ans, il suffit, en principe, de transférer la septième année des écoles publiques au niveau secondaire, dont elle deviendrait le premier degré. La première orientation se ferait ainsi après la sixième, à l'âge de 12 ans, comme dans la plupart des pays d'Occident.

De la durée prolongée (sept ans) de notre cours primaire, la fonction la plus manifeste semble avoir été d'assurer la scolarité jusqu'à l'âge de 14 ans. Cette fonction tout extrinsèque lui est du reste enlevée, puisque la scolarité obligatoire est prolongée jusqu'à 16 ans. C'est pour des raisons analogues que le cours primaire, aux Etats-Unis, tend aujourd'hui à se terminer après la sixième année plutôt qu'après la huitième. A mesure que la fréquentation des High School se généralise, le cours primaire de huit années, destiné à garantir une scolarité jusqu'à l'âge de 14 ou 15 ans, cesse d'exercer cette fonction, et alors les avantages pédagogiques d'un primaire moins long l'emportent de plus en plus.

Ces avantages pédagogiques sont incontestables.

D'une façon générale, le principal de ces avantages est de permettre plus tôt la sélection et l'orientation des enfants doués pour les divers types d'études secondaires et pour les études supérieures. A l'école primaire, où ils sont mêlés avec des enfants moins doués

ou plus lents, leur développement intellectuel finit par plafonner: le rythme et les exigences de l'école, l'atmosphère psychologique et sociale de l'école, sont inévitablement accordés à la moyenne. Certains sujets peuvent échapper à cet inconvénient en fréquentant une école privée, mais ce ne saurait être une solution générale.

Une fois admis le principe du cours primaire raccourci il faudra prendre les moyens, quels qu'ils soient, pour qu'en six années, les candidats aux études secondaires soient convenablement préparés. Il ne suffira pas d'amputer le cours primaire d'une année, mais bien d'obtenir en six ans ce qui aujourd'hui s'obtient à peine en sept. Ce n'est pas le lieu de faire la procès de l'enseignement primaire, mais nous pensons que sans trop de peine, grâce à des programmes déchargés et à un personnel plus compétent, le rendement de l'école primaire peut atteindre cet objectif.

Les enseignements de niveau secondaire

L'enseignement secondaire régulier pourrait se donner dans deux types d'institutions: l'école secondaire publique et l'école secondaire indépendante. Cet enseignement de six ans aurait à base d'humanités. Nous pensons qu'au moins cinq types de cours sont nécessaires: latin-grec, latin-sciences, humanités modernes, beaux-arts, technologie. Ces cinq voies devraient être d'égal prestige et d'égale difficulté, aucune de ces options ne devrait constituer un enseignement tarré. Nous souhaitons le plus que tous les types d'enseignement exis-

tent, si possible, dans chacune des écoles secondaires publiques et indépendantes. La fin officielle du secondaire serait donc placée après la deuxième année de scolarité, en rhétorique. Les élèves (ils auraient alors environ 18 ans) recevraient un certificat d'études secondaires. La coupure malheureuse, introduite après la versification, disparaîtrait sans laisser de traces, et les classes de lettres redeviendraient ce qu'elles n'ont jamais au fond cessé d'être, des classes secondaires.

Placée après la rhétorique, la fin du secondaire retrouverait un sens véritable. Tout le monde le sent: la rhétorique est une articulation naturelle du cours classique; après cette étape, le contenu du cours (même dans le programme actuel), les méthodes de travail et les objectifs se transforment. Traditionnellement, c'est à ce moment que se place l'institution du concours, auquel on peut assigner d'autre fin (oubliée depuis longtemps) que de marquer la fin des études secondaires; c'est à cette étape qu'a lieu la première dislocation du groupe scolaire; le style même de la vie étudiante se trouve modifié, car le passage au philosophat marque une phase décisive dans l'apprentissage de l'autonomie dans les études et dans tout le comportement.

Etant donné la généralisation massive de l'enseignement et la vague d'élèves qui déferle actuellement sur le secondaire, nous prévoyons que, s'il est bien organisé, le secondaire régulier pourra

tient à l'ensemble des élèves du secondaire entre les âges de 12 à 18 ans et qu'il en conduira un grand nombre jusqu'aux études supérieures. C'est pourquoi nous souhaitons que les cinq types d'enseignement secondaire régulier soient d'égal prestige et d'égale difficulté, tout en étant assez largement diversifiés quant à leur programme d'études. Dans la société contemporaine, l'enseignement, aussi poussé qu'il puisse être, ne doit plus être le privilège d'une élite; il doit devenir général.

C'est pourquoi nous croyons qu'il est également nécessaire de prévoir un enseignement secondaire dont le contenu et les exigences seraient identiques à ceux du présent, mais qui se déroulerait sur une période de scolarité plus longue, disons de sept ou huit ans au lieu de six. Cet enseignement permettrait aux élèves suffisamment doués, mais plus lents ou handicapés et aux esprits à développement plus tardif, qui sont toujours présents dans la société, de parcourir les mêmes échelons de scolarité que les élèves moyens et de parvenir eux aussi aux études supérieures. La richesse d'un pays est avant tout dans son capital humain; il faut donc prévoir une politique d'éducation qui permette à tous les jeunes de se rendre jusqu'aux niveaux élevés de l'enseignement, dans la mesure où ils atteindre, et même au prix d'une prolongation des études. Il faudrait enfin prévoir un enseignement secondaire à contenu différent des deux précédents pour les élèves qui seraient moins doués ou peu motivés pour des études secondaires

peuvent les

à base d'humanités. Cet enseignement serait forcément terminal, au moins pour un temps. Mais là encore, il faudrait, sans dévaluer la qualité et les exigences de l'enseignement supérieur, trouver les moyens d'en ouvrir l'accès à ces jeunes de notre pays.

Sur la frontière entre les enseignements de niveau secondaire et de niveau universitaire, le témoignage des structures occidentales, du point de vue empirique, est décisif. Il est également corroboré par ailleurs.

Du point de vue psychologique, l'enseignement supérieur suppose une réflexion rationnelle sur le monde des choses et des valeurs, pour se construire une connaissance rationnelle forcément systématisée, et donc utilisable par une pensée créatrice. L'enseignement secondaire ne peut faire appel à une telle méthode, de niveau scientifique, pour l'excellente raison que l'adolescent n'a pas encore maîtrisé l'instrument rationnel. Ses concepts sont encore chargés d'images et d'affects, et son expérience du monde est par conséquent plus proche de l'univers concret des choses et des hommes. C'est pourquoi il est plus apte à s'identifier à une expérience humaine, fût-elle exprimée dans une oeuvre d'art. L'analyse des oeuvres et l'entraînement à l'expression personnelle selon les divers genres littéraires ou artistiques sont à ce niveau les grands moyens pédagogiques.

On peut donc situer la frontière entre le secondaire et le supérieur au moment de l'évolution psychologique de l'adolescent où le

concept se dégage complètement de son complément d'images et d'affects, et devient dès lors un instrument d'analyse rationnelle pure, et donc de systématisation. Or ce moment, en général, arrive vers l'âge de 16 ans. La pratique occidentale le confirme, ainsi que l'expérience des professeurs de philosophie: il est rare qu'un jeune homme de 17 ans puisse profiter d'un cours de philosophie, tandis qu'à 16 ans, il semble que la pensée abstraite soit devenue accessible. Au surplus, les recherches de Piaget et la psychologie récente confirment ces conclusions de la sagesse empirique du monde occidental.

C'est pourquoi, profondément conscients de notre option, nous devons prolonger le secondaire jusqu'après la Rhétorique afin de donner à nos jeunes le "loisir d'être adolescents".

Premier niveau universitaire

Après la deuxième année de Rhétorique, commencerait donc le premier niveau universitaire, divisé en deux biennium. Le premier serait parallèle aux années d'études préalables et préliminaires qui existent souvent dans le régime anglo-saxon. De la sorte que cette étape a pour fonction d'opérer la synthèse entre les études de formation générale qu'elle complète, et les études de spécialité dont elle pose les fondements. Dans la plupart des institutions, le second biennium serait presque exclusivement consacré à la spécialité (sous la forme propre à la licence - certificate - ou au B.A.

spécialisé (concentration en une ou deux matières -), et serait couronné par un grade fortement spécialisé, le B.A. spécialisé ou la licence, obtenu vers 22 ans.

Les diplômes du secondaire pourraient par conséquent suivre une des voies suivantes:

1) S'inscrire dans un collège comme actuellement au niveau du "philosophat". Les finissants de l'école secondaire publique changeraient d'institution, comme le font actuellement les finissants de certains collèges classiques incomplets. Les autres continueraient dans la même institution. Le programme des collèges serait modifié, sans préjudice à l'étude de la philosophie et de manière à devenir l'équivalent des deux premières années des facultés universitaires, ou d'une propédeutique à la française, ou d'un collège à l'anglo-saxonne.

2) S'inscrire en première année des facultés universitaires "nouvelles": lettres, sciences pures, sciences appliquées (génie, agronomie, etc), philosophie, pédagogie, sciences sociales, politiques et économiques, commerce, pharmacie. Du reste, plusieurs de ces facultés donnent déjà, au cours des deux premières années, un enseignement de la philosophie, ce qui accuse leur parallélisme structural avec le philosophat des collèges. Cet enseignement devrait être instauré dans la majorité des facultés.

3) S'inscrire au cycle des études préméditales ou prélégales, là où ce cycle existe. Le philosophat lui-même, au Canada français, a

traditionnellement rempli cette fonction.

A la fin de ce premier biennium universitaire, les étudiants inscrits aux facultés "nouvelles" entrent en troisième année. Ceux qui ont fait des études prémédicales ou prédégales entreprennent la médecine ou le droit. Ceux qui ont terminé les deux années du philosophat dans les collèges peuvent commencer la théologie, le droit ou la médecine, ou bien entrer en troisième année des facultés universitaires "nouvelles" grâce à la diversification sérieuse du programme des philosophats, dont il a été question plus haut. Sauf peut-être les étudiants des facultés professionnelles traditionnelles, tous recevraient un B.A. spécialisé ou une licence quatre ans après la rhétorique.

Collèges universitaires

Un certain nombre de collèges classiques pourraient, avec le temps, ajouter aux deux années actuelles de philosophie, deux autres années de forte spécialisation dans quelques disciplines, et décerner, comme les facultés universitaires nouvelles, un B.A. spécialisé ou une licence. Ces institutions auraient ainsi un enseignement de 10 années, embrassant tout le niveau secondaire (6 ans) et tout le premier niveau universitaire (4 ans). Ces 4 années universitaires en feraient alors, en toute rigueur, des collèges universitaires alors que les institutions qui garderaient leurs deux années de philosophie seraient des collèges.

Les baccalauréats donnés par ces collèges universitaires devraient être de même valeur, ainsi de même contenu, que ceux des facultés universitaires, et permettre d'entrer directement au second cycle universitaire dans les universités en vue de préparer la maîtrise et le doctorat. Cette structure serait réalisable dans les disciplines où il suffit d'une bonne bibliothèque et d'un personnel compétent (comprenant au moins un ou deux docteurs par spécialité) pour faire des études au niveau de la licence; elle ne le serait pas dans les disciplines qui exigent un outillage coûteux. Nous croyons que cet enseignement pourrait exister avant longtemps dans quelques collèges et dans certains domaines: lettres, philosophie, mathématiques, physique, histoire, géographie, sociologie, psychologie, etc. Il ne faut pas y songer dans des domaines comme le génie, l'agronomie, etc., qui, du reste, sont orientés vers la profession plutôt que vers les hautes études.

On aurait ainsi des collèges de 10 ans, des collèges de 8 ans, des collèges de 6 ans. Ces derniers seraient des institutions d'enseignement purement secondaire, ne seraient plus appelés "collèges" mais écoles secondaires indépendantes et ne différeraient pas structuralement des écoles secondaires publiques. Les collèges de 8 ans comporteraient le philosophat; mais ce serait un philosophat diversifié, équivalent des deux premières années des facultés universitaires. Les collèges de 10 ans occuperaient tout le champ depuis la fin du cours primaire jusqu'au début du second cycle universitaire. Il est à prévoir que ces dernières

institutions, et peut-être les autres, sépareront académiquement, matériellement et administrativement les niveaux secondaires et universitaires de l'enseignement.

000

N.B.

Ces pages sont extraites de l'annexe IV du Mémoire des Jésuites à la Commission Parent, sous le titre: "Le Problème des Structures," par les Pères Florent Verreault, S.J., et Jean-Marie Aubry, S.J.

Publié au Centre Pédagogique des Jésuites Canadiens,

5,200 chemin Sainte-Catherine

Juin 1963.

I) QU'EST-CE QU'UN COLLEGE:

A.- LES OBJECTIFS D'UN COLLEGE.-

Cette question essentielle risque fort d'être mal comprise, et même de recevoir de fausses interprétations. Il s'agit en fait, pour une institution, de dire exactement quel genre d'enseignement elle veut et peut dispenser, et non pas de faire un choix éclectique parmi les cours possibles. Pour saisir la portée exacte de ce que signifient les mots "déterminer ses objectifs", rien ne vaut mieux qu'un exemple concret. Voici comment se définit le collège X, collège catholique, dans un contexte américain.

Objectifs.

X, en tant que collège d'arts libéraux, existe dans le but de former jeunes garçons et jeunes filles dans les diverses disciplines des arts libéraux, dans le cadre toutefois de la tradition chrétienne. Une telle éducation, le collège en est bien conscient, servira à la fois comme source d'enrichissement individuel pour l'étudiant et contribuera largement à sa formation sociale comme membre responsable dans la société.

Dans le but d'atteindre ces objectifs, le collège offre un programme d'études bien intégré.

1) [illegible] GENERAUX

Le personnel de X sent le besoin de développer les qualités naturelles des étudiants dans le sens suivant:

1) aider les étudiants à acquérir des habitudes de pensée claires, précises, logiques;

2) les entraîner efficacement à l'art de parler et d'écrire;

3) les familiariser avec les méthodes et les techniques de la science moderne;

b) les confronter avec l'expression la plus poussée de l'esprit humain et de l'imagination, représentées par les grandes oeuvres de tous les âges;

c) leur faire prendre conscience de la société moderne à la lumière de l'histoire et de son statut présent.

A cette fin, chaque étudiant de [illegible] est tenu de suivre des cours appropriés en langue et littérature; en histoire et sciences sociales; en mathématiques et sciences naturelles.

II) PHILOSOPHIE ET THÉOLOGIE.

Par dessus tout, le collège de [illegible], préconise l'étude de la philosophie et de la théologie. Chaque étudiant doit étudier la philosophie, comme discipline "unifiante" (unifying) qui apporte les réponses ultimes à l'intelligence dans la recherche des principes qui gouvernent l'univers et qui sont toujours sous-jacents à toute connaissance et à toute réalité.

Tout étudiant catholique doit étudier la théologie, qui considère l'homme dans ses relations avec Dieu, tel qu'il s'est fait connaître dans le passé révélé. L'étude de la théologie se présentera à l'étudiant sous un double aspect: science spéculative, et conséquemment discipline intellectuelle; science pratique avec toutes ses implications morales et spirituelles dans la vie de chaque jour.

III) CHAMP DE CONCENTRATION.

En plus de ces cours pré-requis, chaque étudiant choisit un champ de spécialisation dans une des branches des arts libéraux, pour laquelle il se sent des aptitudes. De cette façon, il peut se préparer soit à des études graduées, soit à des études professionnelles, ou encore à une carrière plus immédiate, comme le professorat, les affaires ou l'industrie. Ses études, en dehors du champ de concentration, le protègeront contre le fait d'une spécialisation trop étroite.

Tout programme d'un collège se doit de dépasser le simple entraînement académique de l'être humain. Dans le but de favoriser son développement physique et social, le collège de [illegible] encourage l'étudiant à s'inscrire aux diverses activités parascolaires. Ainsi certains talents particuliers qui pourraient demeurer

particulièrement ou totalement inexploitée par les exigences scolaires, trouveront occasion de s'épanouir.

Enfin un dernier avantage et non pas le moindre, qu'offre ce collège de X, c'est l'inspiration, l'exemple et l'influence qu'apportent les frères, les pères et les membres du personnel laïc. Les pères et les frères tirent un légitime orgueil du fait que des hommes et des femmes [illegible] sont joints à eux dans ce travail de l'éducation chrétienne de la jeunesse. Leur présence sur le campus contribue largement à créer cette atmosphère d'étude et de piété, dans laquelle baignent, pendant 4 ans, les étudiants du collège de X.

IV) DEGRES OFFERTS PAR LE COLLEGE.

Pour le moment, le collège de X offre les cours conduisant aux degrés suivants:

B.A. en	B.S. en
Economique	Biologie
anglais	chimie
français	technologie médicale
histoire	sciences physiques
histoire: "Gouvernement"	comptabilité
mathématiques	"Management" (Gérance?)

B. CONSIDERATIONS SUR LES OBJECTIFS DU COLLEGE DE X, AUX ETATS-UNIS.

En lisant le texte qui précède, le lecteur distrait pourrait se dire: "mais c'est notre cas à nous, sauf peut-être cet aspect de B.A. et de B.S. qui comportent chacun, un champ de concentration bien spécifique". De fait, il y a beaucoup plus.

Disons tout de suite, qu'il s'agit d'un collège d'arts libéraux-donc d'un collège qui se distinguera des autres en ce sens que la spécialisation trop étroite".

Que notre précision: un collège miste "jeunes garçons et jeunes filles".

"Dans le cadre de la tradition chrétienne"

D'où on a, dès le premier paragraphe, définition claire du collège: collège catholique, miste, d'arts libéraux.

D'où découlèrent deux exigences typiques:

1) la philosophie, discipline de l'unité de la pensée, et discipline donnant les réponses profondes aux questions que se pose l'intelligence;

2) la théologie, science à la fois spéculative et pratique.

Tous les étudiants doivent faire de la philosophie, et tous les étudiants catholiques, de la théologie. Ce sont là des aspects caractéristiques de l'institution. D'autres institutions offriront la philosophie comme champ de concentration, mais ne l'exigeront pas de tous les élèves. Il en va de même de la théologie... Dans plusieurs collèges, on peut obtenir un B.A. ou un B.S. sans nécessairement faire de théologie. Donc cette insistance montre l'orientation du collège qui se définit dans un milieu donné.

Le collège présente, en plus, des champs particuliers de concentration. Évidemment, il s'agit ici d'un choix entre plusieurs possibilités. Qu'est-ce qui a amené le collège à offrir ces cours? Ce n'est qu'après une étude sérieuse que ce choix s'est établi.

Cette étude a dû porter: sur les besoins du milieu;
sur la quantité et la qualité du personnel;
sur l'organisation de la bibliothèque et de l'appui pédagogique indispensable qu'elle apporte aux "[illegible]" efforts; etc.

Ce n'est qu'après ces études que peuvent être choisis les champs de concentration.

Et une condition indispensable... qu'on oublie trop parfois... : que cet enseignement soit assuré de permanence... on n'instaure pas un enseignement pour un an, pour le discontinuer l'année suivante... Ce n'est pas parce qu'on a un professeur, clerc ou laïc, très compétent dans son domaine, qu'automatiquement on doit songer à organiser cet enseignement... trop instable.

Ainsi voilà pourquoi le collège X arrive à la conclusion "pour le moment" le collège ne fournit que différents types de B.A. et B.S. inscrits dans les statuts.

D'où il ressort, que ce collège s'est bien défini en tenant compte du contexte américain. Vouloir transposer simplement ce résultat obtenu à un collège canadien, dans le contexte du Québec serait une erreur; se définir comme collège

catholique, ne présenterait pas beaucoup d'originalité, dire que tout l'enseignement se fait selon le cadre traditionnel chrétien, insister sur l'enseignement de la philosophie n'aurait rien de bien original, pas plus que sur l'enseignement religieux.

Nos définitions, comme collèges, devront, je dirais pousser plus loin l'analyse... et définir par exemple à quel type de philosophie nous nous rattachons; Aristote et Saint Thomas, ou bien sur la pensée philosophique contemporaine, etc..

[illegible]- LE COURS COLLÉGIAL

Avant d'entreprendre toute discussion concernant ce qu'il est convenu d'appeler "cours collégial", il est important de faire disparaître l'ambiguïté dont s'auréole ce terme.

De toute évidence, il faut délaisser cette notion factice de "collégial", notion qui s'est implantée depuis l'introduction de l'examen au niveau de versification (fin du secondaire), examen d'immatriculation, nom très mal choisi, comportant lui-même une ambiguïté. Cet examen devait mettre un terme à ce qu'il est convenu d'appeler cours secondaire, et, les Belles-Lettres devraient être une première année de collégial.

De fait rien, en pratique n'a été changé, et le secondaire s'est continué au collégial. Aucun hiatus n'aurait été noté qui aurait pu dénoter des différences entre une classe de latin, par exemple, donné en Belles-Lettres et une autre donné en versification. Le véritable changement s'opérait au niveau de philosophie première année, ou [illegible] année du collégial.

Depuis quelques années, des efforts sérieux sont tentés en vue d'introduire un véritable esprit collégial dès la première année (Belles-Lettres), mais les progrès sont lents. Le principal obstacle demeure l'esprit conservateur du corps professoral, son hostilité à faire évoluer.

Cet aspect négatif (ce que n'est pas...) ce que devrait être un véritable cours collégial. En donner une définition précise semble difficile à ce stage. On peut tout de même risquer une définition bien superficielle: c'est un enseignement donné d'un programme relevant de niveau universitaire, selon des subdivisions particulières et menant à l'obtention d'un B.A.

ou d'un B.A. premier degré universitaire.

Eliminons encore une fois une ambiguïté. Nos collèges ne confèrent-ils pas un B.A. par la Faculté des Arts? Oui, c'est vrai; mais que vaut ce B.A.? Il ne faut tout de même pas se payer de mots. Comparé au Bachot français, nous constatons certaines différences, en plus par ci, en moins par là. Disons que pour notre consolation, notre B.A. est un peu plus fort dans l'ensemble. Mais le Bachot français n'est qu'un certificat d'études secondaires... et le B.A. est véritablement un degré universitaire. Alors tournons-nous du côté anglo-saxon et comparons le contenu de notre B.A. avec le leur... Cette fois nous sommes en dessous de ce qui est requis pour leur B.A. Alors se comprennent toutes les discussions autour de ce fameux degré... Les uns disent: "Supprimons un peu le cours classique d'aujourd'hui et donnons-lui un nom qui corresponde plus à la réalité, nommons nos institutions du "Bachot" français, et que ces institutions décernent un certificat de fin d'études secondaires". D'autres répondent: "mais non, laissons une chance à quelques institutions de se développer, déjà elles ont fait des efforts considérables, et laissons-les décerner un B.A. ..."

Reprenons les éléments de notre définition.

1) PROGRAMME DE NIVEAU VRAIMENT UNIVERSITAIRE.

a) Le programme ne sera pas unique. Dans notre contexte actuel il devient de plus en plus nécessaire de diversifier notre enseignement.

1) L'accélération de l'histoire le réclame. "Le domaine humain se [illegible] si vite qu'il est impossible de prévoir le genre d'activité qu'auront à exercer les hommes de demain. Les sciences et les techniques [illegible] sont complètes chaque jour. Une formation générale, nécessairement superficielle que soit le mérite de sa culture, est plus préférable encore, s'il est possible, quand il s'agit de préparer aux activités professionnelles.

2) Cette diversité des B.A. est encore exigée par les aptitudes intellectuelles des élèves à éduquer. On sait sans être pédagogue qu'il existe des étudiants aux aptitudes polyvalentes, d'autres seront plutôt littéraires, d'autres scientifiques. Donc à des aptitudes différentes, des baccalauréats différents.

4) Enfin un dernier argument justifiant cette diversité de B.A. - la démocratisation.

Donc les programmes menant au B.A. seront diversifiés; cependant tous doivent comprendre des éléments communs que tout homme cultivé doit connaître plus un domaine particulier où l'étudiant fera des études plus approfondies. Ces études plus approfondies donneront lieu à trois catégories de B.A. -

1) B.A. avec concentration

La concentration est l'étude plus approfondie d'un domaine particulier, par exemple le latin, la chimie, l'histoire, etc. - Chaque matière comportera un minimum de 4 ou 5 cours de 60 heures chacun, des travaux de recherches, une petite thèse à la fin, et un examen sur toute la matière. Ces cours doivent nécessairement former un tout.

2) B.A. avec majeur.

Semblable au précédent quant à la quantité de cours dans une matière, mais ces cours s'enchaînent moins rigoureusement, l'examen à la fin de chaque cours est final. Ce B.A. semble moins favoriser la culture que le précédent.

3) B.A. avec "honneur".

Cette fois, il s'agit d'un B.A. spécialisé. Quantitativement il comporte plus de cours que les précédents.

Cette conception du B.A. véritable comporte une première implication: personnel plus nombreux, plus qualifié que le personnel habituel. Il faut au moins des maîtrises et il est indispensable de compter des docteurs parmi le personnel.

II) METHODOLOGIE PARTICULIERE

Il est fini le temps où le professeur, après avoir fait quelques études, s'efforçait de faire ingurgiter à l'élève, en donnant tout les bouchées, tout ce qu'il avait lui-même appris. Le professeur devient dans ce contexte un tuteur pour l'élève. Il lui donne les cours indispensables, et

c'est l'élève, par son travail personnel, qui doit compléter son éducation, son instruction. D'où tendance à diminuer le nombre de cours par semaine, pour donner plus de temps à l'élève pour réfléchir.

Ceci amène une autre implication d'importance: donner à l'élève les instruments de travail dont il a besoin.

Dans ce contexte, la bibliothèque devient instrument essentiel. D'où nécessité d'adapter pédagogiquement nos bibliothèques aux besoins de la maison. Apprendre à l'étudiant à utiliser intelligemment cet instrument de travail. Un pédagogue américain disait qu'un élève qui ne sait pas utiliser les services d'une bibliothèque, ne sera jamais un élève cultivé.

III) L'aboutissement normal d'un tel programme sera un B.A. avec concentration, ou avec sujet majeur, ou avec honours académique, véritable degré universitaire qui habilite cet étudiant à poursuivre des études post-graduées.

B.- DANS LE CONTEXTE DU QUÉBEC QUE POURRAIT SIGNIFIER LE TERME "O B J E C T I F S"

Notre contexte comporte encore [illegible] des ambiguïtés. Nos maisons d'éducation tantôt s'appellent collège, tantôt séminaires, tantôt couvents, tantôt [illegible]... Tout le [illegible]!!! Et qui correspond à quoi exactement? Bien souvent entre séminaire et collège, il n'y a qu'une distinction nominale. Nos [illegible] n'y voient pas très clair. Bien des fois, [illegible] suivante est parvenue jusqu'à nous: " le séminaire de X. c'est un collège comme les autres. Il ne faut pas se fier à l'étiquette..." C'est [illegible] cette constatation mais c'est un fait. C'est arrivé, presque automatiquement, que nos institutions n'ont jamais pensé à se définir, à préciser leurs objectifs.

1) TRAVAIL URGENT ET NÉCESSAIRE: TRAVAIL THÉORIQUE

a) Définir les termes utilisés pour désigner nos diverses institutions. Qu'est-ce que c'est qu'un collège? Qu'est-ce que c'est qu'un séminaire? Séminaire diocésain? Séminaire religieux? Etc. Donner un sens

précis à ces termes.

b) Fixer les *objectifs* de nos diverses institutions. Quel est le but premier d'un collège? d'un séminaire?

Cette étude peut se faire d'un point de vue théorique, par un organisme mandaté à cette fin, soit la Faculté des Arts, soit tout autre organisme. Cette étude faite, on saura ce qu'est chacune des institutions; parlant d'un collège, il n'y aura plus cette ambiguïté d'une institution qui ne donne par exemple qu'un enseignement secondaire.

II) TRAVAIL PRATIQUE

Chaque institution devra se redéfinir en fonction du travail précédent. Il s'agira, cette fois, de faire un *choix*, et un choix éclairé, ce qui demandera peut-être des sacrifices douloureux.

Dans ce choix, l'étude de la Charte civile pourra apporter quelques lumières; la tradition sera aussi une source d'information importante: l'étude du cahier des minutes du conseil, de la Corporation, etc. Ce travail bien mené nous conduira à des conclusions:

a) Le but précis de la maison, c'est de former de futurs religieux de X. Donc cette institution dans l'intention première était, sans équivoque d'être un séminaire *religieux*.

b) Cette conclusion cadre-t-elle encore avec la situation actuelle?

1) Si oui, la solution est facile; rester un séminaire religieux?

2) Si non...

a) Est-il opportun de faire un retour aux origines?

b) Est-il opportun de continuer une évolution où les circonstances ont poussé l'institution? Alors ne faut-il pas changer la Charte d'incorporation, et s'appeler Collège, ce que véritablement l'institution est devenue?

C'est le travail pratique qui s'imposerait à toute institution sérieuse: avoir un *nom* qui corresponde à ce qu'elle est *véritablement*.

III) Après cette option, s'impose maintenant un <u>travail plus immédiat</u>; travail tout aussi important. A titre d'exemple:

A) une institution se définit comme séminaire diocésain, et opte en ce sens; alors se posent immédiatement les questions suivantes:

1) quel cours serait le mieux adéquat pour préparer au sacerdoce tout en conservant l'aspect culturel? On peut alors distinguer:

a) matières essentielles: le latin, le grec (au moins comme cours à option); langue seconde et histoire; philosophie (thomiste? contemporaine?)

b) matières auxiliaires: sciences et mathématiques au moins (au minimum), sciences sociales (surtout sociologie)

Evidemment ces points ne sont pas exhaustifs et n'ambitionnent pas d'être un modèle... Il s'agit de montrer une orientation possible dans une recherche. Il ne faut pas oublier les implications que ce choix suppose toujours.

1) corps professoral <u>compétent</u>, suffisant en nombre;

2) organisation sérieuse de la bibliothèque, orientée dans le sens du choix préalable.

Comme toute autre institution, l'enseignement d'un séminaire doit s'imposer à tous par son excellence.

B) Une institution opte pour la formule "collège".

Avant toute considération peut-être et peut-être faut-il insister? le mot "peut-être" déjà implique des limitations, et de nouveau, l'institution pourra être appelée à faire un choix et un choix douloureux; car de définition tout dépendra:

1) du nombre d'élèves
2) du nombre de professeurs
3) de la qualité des professeurs
4) de l'installation matérielle
5) du matériel pédagogique
6) de la bibliothèque
etc...

Le choix, cette fois se fera probablement entre " sciences humaines" et sciences pures". L'option indiquera simplement qu'il y aura prédominance de l'une sur l'autre.

Et même si un collège opte pour le sens scientifique, il y aura encore un choix à faire, car, dans aucune de nos institutions le nombre d'étudiants sera suffisant pour assurer une grande variété d'options.

CONCLUSION.

Telle apparaît la marche à suivre dans ce travail qui s'impose au niveau de chacune de nos institutions. Travail considérable... Travail de réflexion qui amènera une revalorisation de tout notre système.

****

e) DIVERSIFICATION DES BACCALAUREATS:

> "Il n'y a aucun conflit entre les humanités anciennes et les humanités modernes, si ce n'est pour ceux qui créent entre elles une opposition de sentiment"
> (François Charaut, dans "L'humanisme et l'humain", p. 266, Ed. Spes, 1954.)

Ce texte, mis en exergue, texte d'un grand éducateur, peut sembler, dans notre contexte, une espèce de défi, du même de provocation... mais telle n'est pas une intention. Ce texte met tout simplement en évidence le fait de la valeur intrinsèque des deux formes d'humanisme, la valeur de deux moyens pour atteindre une même fin, la culture qui, selon Louis Meylan, (Les humanités et la personne, Ed. Delachaux et Niestlé, p. 29) dans son acception la plus large, se traduirait par cette phrase: "L'ensemble des influences formatrices qui s'exercent sur l'adolescent pour l'aider à devenir une personne."

"Les influences formatrices", depuis la Renaissance se sont résumées principalement dans l'étude des langues anciennes, latin-grec et éclairement des civilisations gréco-romaines. Les études n'ont rien perdu de leur valeur réelle... Dans notre 20e siècle, les études conservent toute leur valeur. Aujourd'hui comme jour, avec cet instrument de travail, il demeure possible de former des "Mêmes bien faites".

Mais alors comment justifier ces tendances, de plus en plus marquées à diversifier les valeurs d'accès au baccalauréat 2e acte? Est-ce que des raisons valables [illegible] de [illegible] à diversifier le baccalauréat, sans préjudice pour le Comité latin-grec? Aucun bien! Il n'est pas dit de [illegible] et de [illegible]... mais bien de diversifier les [illegible] au baccalauréat... Trois raisons fondamentales, il me semble, sont à la base de cette diversification de l'enseignement:

a) l'accélération de l'histoire, préservait de nos côté Gaston Berger;
b) l'évolution [illegible] de la médecine contemporaine, [illegible] [illegible] [illegible] [illegible];
c) la [illegible] de l'[illegible], [illegible] des [illegible] [illegible].

Evidemment, nous n'avons pas l'intention de développer ici chacun de ces points, qui à eux seuls, pourraient prêter à des développements considérables. [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible]

a) L'accélération de l'histoire

"Nous vivons, dit Gaston Berger, dans un monde qui change, qui change vite, qui change de plus en plus vite. Ce n'est pas le temps qui précipite sa course - ce qui n'aurait guère de signification. C'est le "contenu" du temps qui devient de plus en plus dense. Dans une même période de temps nous voyons s'opérer des transformations de plus en plus nombreuses, et aussi de plus en plus profondes".

Cette accélération de l'histoire n'est pas un fait nouveau, mais un aspect de cette accélération caractérise notre XXe siècle. Ce phénomène est maintenant à l'échelle humaine. Autrefois il existait à l'échelle cosmique et à l'échelle historique. Mais voilà qu'aujourd'hui il se passe sous nos yeux. Et ce phénomène, loin d'être une "crise", un phénomène temporaire, est bel et bien établi et ne fera que continuer.

Quelles sont les conséquences que tire Gaston Berger de ce fait indéniable, fait qui ne saurait laisser indifférents les éducateurs en quête de progrès.

1) la première, c'est qu'il y a peu d'avantages à allonger la durée des études spécialisées... Le désir de donner un enseignement "complet" engagerait professeurs et étudiants, dans une course perdue d'avance.

2) la deuxième conséquence, c'est l'instauration, au plus tôt, de l'enseignement permanent, où le diplômé déjà engagé dans le monde du travail, pourrait venir renouveler ses connaissances.

Le monde change si vite qu'il est impossible de prévoir le genre d'activité qu'auront à exercer les hommes de demain. Les sciences et les techniques contemporaines font des conquêtes chaque jour. Alors l'encyclopédisme nécessairement superficiel "qui est la mort de la culture, est plus nuisible encore, s'il est possible, quand il s'agit de préparer aux activités professionnelles."

"A vouloir trop "armer" l'enfant pour l'existence, on l'écrase sous le poids d'équipements inutiles et on lui retire toute souplesse, en lui enlevant, en outre, le goût du combat". Les devoirs des éducateurs, dans un siècle où tout est si complexe, c'est peut-être moins instruire l'homme que le former, l'éduquer. "Le gavage intellectuel a toujours été absurde, mais aujourd'hui, le temps a un tel prix, que nous ne pourrions sans risques graves, le gaspiller en apprentissages inefficaces."

Alors dès maintenant, face à notre monde contemporain, face à sa complexité, il nous faut nécessairement varier le contenu des cours qui contribueront à son instruction. L'encyclopédisme reçoit son coup de

mort de l'accélération même de l'histoire. Mais l'instruction n'est qu'une partie de l'éducation. Le devoir des éducateurs, quel que soit le champ choisi pour l'instruction, devra développer chez les jeunes, des vertus propres à notre siècle. Et je ne résiste pas à la tentation de les présenter sommairement. La première qualité, c'est le calme. "Plus les choses vont vite, plus les gens ont tendance à s'affoler, plus il nous faut rester calme... c'est une question de vie ou de mort. A ce calme, il faudra joindre l'imagination. "Dans un monde stable, la raison est la faculté maîtresse; dans un monde mobile, et sans cesse renouvelé, il faut constamment inventer, et d'abord inventer sa propre vie". D'où l'importance de cette imagination créatrice... Enfin, dans notre monde changeant, la nécessité du travail en équipe devient indispensable... "Les plus brillantes aptitudes sont comme stérilisées, lorsque celui qui les possède n'est pas capable de s'insérer dans une action d'ensemble.

Donc pour résumer en quelques mots ce premier aspect de la question, je cite de nouveau une phrase de Gaston Berger: "Il importe relativement peu qu'on se cultive par la botanique, par le latin ou par l'histoire. L'essentiel est de faire servir l'enseignement d'une ou deux matières librement choisies et vraiment aimées au développement des qualités personnelles et du sens de l'humain.

b) L'évolution de la pédagogie contemporaine

Il n'y a pas si longtemps, ce qu'on attendait d'un éducateur, ou si l'on veut, du professeur, c'était qu'il soit un maître dans telle ou telle matière. S'il était compétent, il ne lui restait plus qu'à déverser sa science dans les récipients (pardon; les enfants) qu'on lui présentait. Le récipient pouvait être petit ou grand, bien ou mal orienté, apte ou non à recevoir ce torrent de science. Le professeur, s'il était un peu habile, éclaboussait sa science par crainte d'étouffer sa victime, et la gavait lentement. L'adolescent était obligé de subir ce traitement pendant un certain temps au moins, qu'il ait ou non des aptitudes pour ce genre d'étude, qu'il ait de l'attrait ou de la répulsion pour cette matière.

Aujourd'hui, sans exclure la compétence du professeur, les pédagogues placent en premier lieu, la connaissance de l'enfant. Avant d'acheter un habit à l'enfant, il est normal de connaître ses dimensions. Il en va de même de la forme d'éducation qu'il devra recevoir. Connaître l'enfant, l'adolescent, c'est connaître son physique, son psychisme, ses aptitudes intellectuelles, ses goûts, son rythme de travail, etc...

Les conseillers d'orientation, les psychologues peuvent donner des indices, un profil de l'enfant qui nous permettra, avec beaucoup moins de chance d'erreurs, de conseiller tel type d'étude plutôt que tel autre. Sans entrer dans les détails, nous pouvons admettre sans difficultés que certains étudiants sontpolyvalents, d'autres littéraires,

d'autres scientifiques... Ces catégories pourront encore se subdiviser... mais alors, se pose le problème d'un enseignement qui cadre avec les aptitudes de ces étudiants. D'où nécessité de voies variées menant à un B.A. Parce qu'un élève n'a pas de goût pour l'étude des langues anciennes, mais qu'il a des aptitudes pour des études prolongées, va-t-il falloir lui bloquer tout accès à une autre forme de culture que celle que procurent les humanités classiques?

Pour répondre aux aptitudes diverses des aspirants à une forme de B.A., il faut des voies adaptées à ces aptitudes.

c) Démocratisation

Ce terme à la mode, dans notre contexte québecois, comporte plus qu'une gratuité scolaire. Faut-il favoriser un accès de tous les étudiants en diminuant les exigences de culture? Non, il s'agit de rendre accessible à tous le maximum de culture, et que ceux qui ont des aptitudes pour des études prolongées puissent le faire réellement sans se sentir bloqués, par exemple par une langue ancienne. Il faut donc qu'il y ait plusieurs voies menant à un degré de culture convenable, qu'il s'agisse de B.A., option humanités modernes ou B.A., option humanités classiques.

Des faits

C'est d'ailleurs ce qu'ont compris les autorités responsables de l'éducation et la diversification des B.A. est réalisée en plusieurs endroits.

En France c'est chose faite depuis longtemps, et même au niveau de l'enseignement secondaire, comme en témoigne le diagramme à la page suivante.

Aux Etats-Unis, je ne prends que deux exemples:

I) St Benedict's College

Tous les baccalauréats sont conçus avec concentration majeure en un sujet, et concentration mineure dans un second sujet:

Bachelor of arts	-	The classics	(latin-grec)
" "	-	Economics	
" "	-	English	
" "	-	German	sans latin
" "	-	History	(modern languages)
" "	-	Mathematics	
" "	-	Philosophy	

6ième
5ième
4ième
3ième
2ième
1ère
Latin + une langue vivante
Idem
Latin Grec
Idem
Latin-Grec
A
Latin-Grec Mathématiques
A'
Latin + une autre langue vivante
Idem
Latin Langue vivante
B
Latin Sciences
C
Latin Sciences expérimentales
C'
Moderne, sans latin + une langue vivante
Idem
Idem + une autre langue vivante
Idem
Ancien programme moderne
M
Idem + sciences expérimentales
M'
Technique sans latin + une langue vivante
Idem
1ère technique
1ère technique

2) St Anselm's College

i) The following are prescribed for the degree of Bachelor of Arts

1- English 1-2, 15-16

2- One year of a foreign language, beyond elementary work — must be completed whenever possible by the end of Sophomore Year.

3- History 1-2

4- One year of laboratory science

5- Twelve semester hours of Philosophy

6- A major field of concentration in accordance with regulations of the departments.

7- Electives bringing the total 152 semester hours

ii) Courses of Instruction

1- Ancient languages (Latin-Greek)

2- Arts

3- Biological sciences

4- Economics and Business

5- Education

6- English

7- History and Government

8- Mathematics

9- Modern Languages

10- Natural sciences

11- Philosophy

12- Physical science

13- Sociology

Comme on le voit dans ce qui est exposé comme requis pour l'obtention d'un B.A. à St Anselm's College, il n'est pas question de langues anciennes, quoiqu'un étudiant puisse faire un majeur en langues anciennes.

Au Canada

McMaster University

For the degree of B.A.

1) Ordinary courses
(3 ans après XIIIe)

General Studies
Language "
Social "
Science "
Pre-divinity
Pre-medecine
Economics and Business
Mathematics

11) Honours courses
(4 ans après XIIIe)

Classics
Economics
Economics and Mathematics
Economics and Politics
English
English and French
English and German
English and History
English and Philosophy
French and Fine Arts
French and German
French and Spanish
Geography
History
History and Economics
History and Politics
Latin and English
Latin and French
Latin and Greek
Philosophy
Philosophy and History
Psychology
Psychology and Biology
Sociology
Sociology and Psychology

Western, Ontario

Difficile d'apprécier exactement les différents types de B.A., car à tout l'enseignement, se mêle une foule de certificats admis par le département d'éducation comme satisfaisant aux exigences académiques pour le niveau "High School": "High School Assistant's Certificate", type A ou type B.

Quoi qu'il en soit, pour s'inscrire à l'université Western, une XIIIe année est requise, et, pour la première année, l'élève doit s'inscrire

soit dans le groupe I: mathématiques et sciences naturelles
soit dans le groupe II: humanités, sciences sociales, mathématiques ou programme professionnel.

Le groupe II présente ensuite 4 séries d'options: A. les humanités
B. les sciences sociales
C. sciences naturelles, mathématiques, astronomie
D. autres domaines

Quoi qu'il en soit,

a) 2 ans après cette première année (ou 5 ans après la XIIIe) il est possible d'obtenir un B.A. e.g.: B.A. in pre-theological, B.A. in home-economics, B.A. in Business Administration, etc...

b) 3 ans après cette première année (ou 6 ans après la XIIIe) il est possible d'obtenir un B.A. honours, e.g.: B.A. honours in Economic, B.A. honours in Geography, B.A. honours in Journalism, B.A. honours in Mathematics, etc...

N.B. Il y a aussi toute la section du B. sc (honours), B. sc Engeneering, etc...

Conclusion générale

D'une façon peut-être trop synthétique, nous avons vu les raisons qui pourraient militer en faveur d'une diversification du B.A. Quelle que soit l'orientation qui sera prise, il faut toujours conserver en mémoire que les modifications porteront sur le facteur instruction, i.e. champ de connaissances à acquérir, mais que le but demeure toujours le même: l'éducation de l'adolescent, son passage normal à l'état adulte, en lui assurant un humanisme.

"Il faut admettre, dit Louis Meylan, que les modifications qui se sont produites dans le plan des études étaient dans l'ordre des choses et, quand bien même les sections scientifiques et modernes n'ont pas fait partout leurs preuves, il ne faut pas s'obstiner à soutenir les humanités classiques par des mesures protectionnistes. On altère par là l'esprit des études de culture, qui doit être un esprit de gratuité; et l'on empêche précisément les nouvelles sections de faire ces preuves qu'on leur reproche de n'avoir pas faites.

Car, c'est votre acte de foi et le mien, le bachelier qui aura suivi avec goût et succès la section répondant à ses intérêts et à sa force d'intelligence, n'aura guère de peine à acquérir les connaissances complémentaires, nécessitées par son orientation.

A un autre endroit l'auteur a cette affirmation: "Dans chaque section, la formation de la raison, de la sensibilité et du caractère est ainsi assurée à la seule condition que le maître soit un humaniste - par l'étude approfondie d'un petit nombre de matières, qui deviennent disciplines informatrices; grâce à quoi tous les adolescents peuvent être par des voies diverses, élevés à une authentique culture de la personne".

Devant cet énoncé, face à une évolution probable en ce sens, faut-il prendre peur? Il est certain qu'une institution, convaincue que la formation par l'étude des langues et, en particulier de la langue latine, est une chose indispensable, cette institution demeure libre de donner un cours du genre. Il y a chance que ce cours soit très valable, j'allais dire excellent, parce qu'il est la conséquence d'une conviction profonde. C'est ce qui se passe, par exemple, au Regis High School de New-York, où tous les élèves doivent faire du latin dans leur cours, et pas un latin au rabais, et ce High School est reconnu pour son excellence. Etre diplômé de Regis High School équivaut automatiquement à une forte recommandation.

Face à ces faits, il nous reste à constater que dans un tel contexte, chaque institution demeure libre de déterminer ses objectifs, et les déterminer avec grande précision... et d'y être fidèle. C'est une des conditions essentielles à toute "accréditation". Nous aurons l'occasion d'en reparler...

ooooo

F) NOUVELLES MATIERES D'ENSEIGNER AU COLLEGIAL

LE COURS COLLEGIAL

A. - Sa nature

Le cours collégial n'est pas une période de transition entre le cours secondaire et l'Université. Il est la première phase de l'enseignement universitaire.

L'étudiant vient de sortir de l'adolescence et il commence maintenant sa vie d'homme. L'enseignement doit donc s'adapter à cette nouvelle phase psychologique et au développement atteint par son intelligence.

Mais si l'étudiant commence sa vie d'homme, il n'en est pas pour autant un adulte, au sens plein du mot. Le Collège l'aidera à le devenir. Il s'agit pour l'étudiant de parfaire sa formation humaine tout comme sa culture, et non pas de se préparer immédiatement à des études spécialisées. Autrement, le Collège ne serait pas le complément nécessaire d'un cours d'humanités. Cependant, il ne répugne aucunement que les disciplines au programme du Collège puissent amorcer un début de spécialisation et préparer à telle ou telle faculté universitaire. De façon définitive, cependant, ce ne saurait être là l'objectif du collège.

C'est dans les méthodes surtout que le changement sera radical. A cette époque, le jeune homme est mûr pour aborder l'initiation aux méthodes par lesquelles la science se fait; pour trouver des réponses personnelles aux nombreux pourquoi que pose l'existence du monde. Enfin, tout en complétant ses connaissances, il approfondira certains domaines du savoir où ses aptitudes particulières trouvent plus d'aisance à s'exercer.

B. - Son objet:

1o Parachever la culture générale.

De fait, la philosophie n'a pas encore été abordée; l'étude de certaines disciplines que nous considérons comme indispensables à la formation d'un homme complet n'est pas terminée.

Le cours collégial verra donc à parachever cette formation et à assurer à l'individu son plein épanouissement.

Cependant, les méthodes d'enseignement devront être telles que les cours magistraux soient réduits à la présentation de l'essentiel de la matière. L'étudiant devrait être habitué graduellement et de plus en plus à compléter son étude par des recherches personnelles et par la pratique des séminaires. "Le climat plus libéral de l'institution, la transformation des bibliothèques en instruments de travail, l'amélioration des laboratoires, le rajeunissement du matériel didactique, une plus grande compétence du personnel enseignant, tout devrait favoriser la réalisation de l'idéal proposé." (1)

C'est pour cette raison que ces directives insisteront de plus en plus sur le rôle particulier que les professeurs doivent jouer auprès des étudiants qui leur sont confiés: celui de tuteurs intellectuels. Ils réaliseront cette difficile entreprise en élaborant au début de l'année des syllabus bien précis où ils donneront les grandes lignes du cours qu'ils veulent leur présenter, où ils cataloqueront également les lectures les plus importantes que ces mêmes étudiants doivent faire s'ils veulent profiter du cours qui leur est présenté.

C'est au cours des séminaires, cependant, que les étudiants apprendront à confronter les opinions qu'ils ont trouvées dans les livres avec les leurs et celles de leurs confrères. Voilà pourquoi, nous ne saurions trop insister sur le rôle primordial des séminaires dans la formation que doit présenter le cours collégial. C'est là qu'ils apprendront à élaguer leurs opinions et à les purifier de telle sorte qu'elles puissent paraître neuves à ceux qui les liront par la suite.

2o Débuter une spécialisation par l'étude de certaines disciplines choisies.

Les disciplines aptes à donner une formation humaniste augmentent en nombre et en importance. Si bien qu'il n'est plus possible aujourd'hui d'obliger tous les étudiants à les approfondir toutes également, même s'il reste nécessaire que tous aient une bonne connaissance des notions fondamentales des plus importantes ainsi qu'une certaine expérience des méthodes propres à chacune.

D'autre part, la psychologie expérimentale a mis en lumière la nécessité de tenir compte des aptitudes et des goûts de chaque étudiant pour maintenir son intérêt à des études parfois longues. On admet aussi qu'une certaine diversité dans la formation n'est pas de nature à nuire à l'étudiant; au contraire, elle peut l'enrichir.

---

(1) Rapport de la Commission du programme de l'Université Laval, p. 251.

Un double principe doit donc lui nous guider: d'une part, tous ceux qui seront, à cause de leurs aptitudes intellectuelles supérieures, appelés à faire des études supérieures doivent avoir été entraînés uniformément dans un même groupe de disciplines obligatoires; d'autre part, il faut respecter les particularités des talents individuels. C'est pourquoi, nous estimons que le cours collégial doit commencer à exercer de façon sérieuse un début de spécialisation. Sur le bloc de matières jugées également nécessaires pour tous viendront donc se greffer d'autres matières dont l'étudiant peut choisir un certain nombre, selon ses goûts et ses aptitudes.

Ce début de spécialisation devra toujours avoir, au collégial, le caractère d'approfondissement. Il faut être opposé à l'encyclopédisme, mais il faut aussi avoir la conviction que l'étudiant doit, par l'apprentissage sérieux d'une méthode scientifique propre à une discipline, apprendre à bien travailler.

3o Développer une pensée personnelle chez l'étudiant.

Cette concentration progressive dans un groupe de disciplines connexes choisies par l'étudiant l'obligera, de même que ses professeurs, à faire de plus en plus large la place accordée au travail personnel.

L'assimilation par la réflexion développe nécessairement l'habitude de penser par soi-même. La culture, telle que nous la concevons, établit l'esprit dans un état de maturité qui débouche nécessairement sur la création intellectuelle et l'acquisition d'idées originales et personnelles.

Le défaut opposé à la possession d'idées personnelles, c'est la paresse intellectuelle qui conduit à l'acceptation mécanique et à l'utilisation incohérente des idées toutes faites. Pour être capable d'idées personnelles, il faut faire l'effort intellectuel voulu.

Du même coup, celui qui aura accepté de fournir cet effort désirera créer, s'adonner à la recherche de la vérité, non seulement sur le plan des abstractions, mais tout aussi bien sur celui des applications. C'est un affranchissement sur le plan de l'esprit.

Le rôle du collégial n'est certainement pas de produire lui-même des chercheurs et des créateurs de grande classe, car ce rôle appartient en propre à l'Université. Son rôle consistera avant tout à préparer des esprits capables d'idées personnelles et susceptibles de réussir une carrière de chercheur ou de créateur. Pour cela, il faut que nous arrivions à donner à nos étudiants confiance en la valeur de leur propre jugement, à les entraîner à la recherche par le travail en bibliothèque ou en laboratoire, à les ai-

guider vers la découverte de solutions personnelles à leurs problèmes personnels, et à les habituer à ne pas accepter mécaniquement et sans discernement les idées toutes faites et souvent fausses qu'ils rencontrent.

C. - Méthodes

Dans les pages qui suivent nous ferons désormais état des étapes suivantes de travail particulier au collégial.

1) Rôle de tuteur joué par les professeurs.

2) Rédaction des syllabus.

3) Fonctionnement des séminaires.

4) Rédaction d'un travail personnel.

5) Utilisation rationnelle de la bibliothèque comme instrument de travail.

No 1 de "f"

LE ROLE DE TUTEUR

Plan

Nature et objet.

Caractère des entrevues:

1) Attitude générale à conserver

2) Atmosphère des entrevues

3) Le déroulement des entrevues:

1ère étape: documentation

2e étape: élaboration et analyse

3e étape: plan final et rédaction

Conditions de leur efficacité:

1) Conditions faites aux professeurs:

a) le nombre des étudiants

b) le nombre des périodes de cours

2) Conditions requises de la part de l'étudiant

Conclusion

Appendice: appréciation des travaux dirigés.

LE RÔLE DE TUTEUR

NATURE ET OBJET

Le maître conscient de la valeur et de la nécessité des contacts plus personnels avec l'étudiant a, depuis toujours, exercé un rôle de tuteur qui, selon les cas, consistait à combler des lacunes, à faire nuancer une pensée trop radicale, à corriger des méthodes inadéquates pour en suggérer de plus efficaces, et à quoi encore.

Fondamentalement, la nature du rôle de tuteur ne saurait être changée, mais nous voulons lui conférer ici des modalités plus précises en insistant sur le caractère des entrevues et sur les conditions de leur efficacité.

L'étudiant du collégial exige une direction intellectuelle plus méthodique. Pour développer un effort de réflexion personnelle intense, l'étudiant a besoin d'un tuteur qui constamment le suive et le dirige afin d'arriver, par une critique rigoureuse, à la capacité de raisonner avec exactitude.

CARACTERE DES ENTREVUES

Les objectifs généraux que nous avons mentionnés seront atteints si le tuteur, à chacune des entrevues qu'il accorde, tient compte des trois points suivants: 1) une attitude générale à conserver, 2) une atmosphère de sympathie et de compréhension à créer, 3) un déroulement précis des entrevues selon un calendrier à respecter.

Attitude générale à conserver.

C'est au niveau de la méthode de recherche et de l'analyse des documents que l'intervention du tuteur se situe: il souligne les démarches inutiles, il indique celles qui sont à faire, il suggère des techniques et des instruments appropriés, il relève les analyses fautives et celles qui sont particulièrement valables: en somme il apprend à l'étudiant comment acquérir le savoir. Dans les premières années du collégial, le tuteur insistera beaucoup moins sur le résultat positif des connaissances que sur les efforts personnels de l'étudiant à l'acquisition d'une méthode de travail. Mais en aucun temps, le tuteur ne doit se substituer à l'étudiant en opérant pour lui les corrections qui s'imposent, il ne fait qu'indiquer les points forts et les points faibles du travail.

Atmosphère des entrevues.

Le tuteur n'est pas qu'un technicien, il est aussi un pédagogue. Amener l'étudiant à une méthode de travail qui lui permette de développer une pensée personnelle et un sens critique, est l'objectif premier que le tuteur poursuit dans l'exercice de sa fonction, mais s'il n'a pas réussi à éveiller chez l'étudiant le goût et l'ardeur aux valeurs intellectuelles, il n'a pas répondu aux impératifs pédagogiques de sa tâche.

L'étudiant à besoin de la confiance et de la compréhension du tuteur pour tenter une expérience qui lui est nouvelle et considérable. Il a besoin de l'enthousiasme du tuteur pour conserver l'ardeur nécessaire au long travail de sa recherche, comme il doit être assuré d'une liberté de pensée qui lui assure l'exécution personnelle et originale de son étude.

Plusieurs autres qualités peuvent être requises, mais nous avons voulu souligner celles qui nous paraissaient les plus importantes.

Le déroulement des entrevues

Trois étapes principales doivent être rigoureusement respectées pour réussir une direction intellectuelle sérieuse.

1ère étape.

Les premières rencontres sont celles qui posent les bases solides à l'élaboration de la recherche envisagée. Le tuteur et l'étudiant discutent du sujet proposé afin d'en cerner les différents aspects, ensuite ils établissent l'hypothèse de travail susceptible d'être prouvée par l'étudiant. Subséquemment ils vérifient la bibliographie. Enfin le tuteur permet à l'étudiant de commencer son étude.

De son côté, le tuteur établit un dossier de chacun des étudiants qu'il dirige: il y annote la date de l'entrevue, les principaux points qui l'ont caractérisée, les remarques qu'il a faites à l'étudiant; il inscrit enfin la date de la prochaine visite, et il en fait part à l'étudiant.

2e étape.

Cette période est la plus longue, la plus productrice et la plus formatrice. Elle peut s'échelonner sur une période de deux mois si le nombre et la longueur des travaux dirigés le permettent.

A chacune des visites, l'étudiant soumet la documentation nouvelle qu'il a relevée, l'analyse qu'il en a faite et les conclusions vers lesquelles il se dirige. Le tuteur écoute attentivement les explications de l'étudiant, discute de la valeur des arguments, souligne les erreurs de l'analyse ou de la méthode, exige des corrections nécessaires, cherche à obtenir de l'étudiant la corrélation qui existe entre les différentes parties de sa preuve.

Nous nous permettons de souligner que l'aspect le plus enrichissant pour l'étudiant réside dans la discussion libre et dégagée de l'entrevue. C'est elle qui favorise la liberté de pensée, qui crée le goût des choses intellectuelles et qui engendre des enthousiasmes généreux. C'est elle aussi qui permet à l'étudiant de préciser l'objectif qu'il s'est donné, de corriger sa méthode de travail et d'enrichir son sens critique.

Incidemment, le tuteur a continué de noter la date et l'objet de chacune des visites, les remarques qui s'imposaient. Le dossier sera précieux de ses renseignements au moment d'apprécier le travail de l'étudiant.

3e étape.

La dernière étape commence au moment où le tuteur exige de l'étudiant un plan définitif et final. L'agencement ou la distribution des parties témoignera de l'originalité de l'étudiant et de sa capacité de prouver l'hypothèse de son étude.

Lorsque tout a été mis à point, le tuteur donne la permission de rédiger le travail. Cette rédaction doit se faire selon une technique propre aux travaux de longue durée, comme nous le suggérons en annexe à ces directives.

CONDITIONS DE LEUR EFFICACITE

La direction intellectuelle que nous avons décrite exige une disponibilité plus grande du professeur que des conditions nouvelles ou plus libérales lui garantiront sans lesquelles ou bien la charge du professeur s'alourdira au détriment de la qualité de son enseignement ou bien la direction intellectuelle faite aux étudiants souffrira du temps nécessaire à l'action efficace des entrevues.

Nous indiquons ici deux conditions faites au professeurs: le nombre des étudiants mis à sa charge, le nombre des périodes de cours dont il est responsable.

Le nombre des étudiants.

Le nombre des étudiants à la charge du professeur, à titre de tuteur, ne doit pas dépasser la vingtaine. Il est impossible de diriger adéquatement plus de vingt sujets d'étude différents avec les exigences intellectuelles et techniques que nous avons demandées. Le professeur a déjà un travail régulier qui exige également un temps plus que suffisant. Il est donc nécessaire que les professeurs d'une même classe ou d'un même degré, en collaboration avec le directeur pédagogique, se divisent le nombre des étudiants selon le talent et le goût de ces derniers.

Le nombre des périodes de cours.

Le nombre des périodes de cours dits réguliers ou magistraux devra être diminué autant de fois que le professeur sera chargé de la direction de dix ou douze étudiants, et cette direction devra être considérée comme l'équivalence d'une période de cours.

L'étudiant doit également subir à certaines conditions si nous voulons qu'il soit apte à répondre aux exigences du travail fait sous la direction d'un tuteur. Nous mentionnons les initiations à la lecture, à l'art de prendre des notes, à la bibliothèque et aux laboratoires, et nous vous invitons à consulter les directives du TRAVAIL PERSONNEL AU SECONDAIRE qui ont traité de ces points particuliers.

CONCLUSION

Le rôle de tuteur devient plus important depuis que le cours collégial a diminué le nombre des cours dits magistraux et que l'étudiant profite d'un plus grand nombre d'heures à des travaux personnels. Devant cette accentuation du travail personnel, il était nécessaire de redéfinir le rôle de tuteur, de lui assigner une tâche plus précise selon une technique plus rigoureuse.

APPENDICE

L'appréciation des travaux dirigés exige des critères qui tiennent compte du facteur de la recherche, de l'analyse, des visites au tuteur, des remarques et des conseils de ce dernier, de la précision de la pensée et de la présentation technique de la rédaction.

A cette fin, nous suggérons la répartition suivante en attribuant dix points à chacun des éléments:

Etape préliminaire:

1. Qualité de la documentation.
2. Analyse de la documentation.

Etape de la mise en ordre:

3. Plan définitif.
4. Exploitation du sujet.
5. Valeur probative de l'argumentation.
6. Originalité de l'argumentation.

Aspects techniques et formels:

7. Visites au tuteur.
8. Style: orthographe.
9. Style: Phraséologie.
10. Présentation technique de la rédaction.

No 2 de "f"

LA REDACTION DES SYLLABUS

Plan

Nature et objet.

Contenu des syllabus:

- les cours.
- la bibliographie.
- les exercices.
- les examens.
- la répartition des points.

Conclusion.

LA REDACTION DES SYLLABUS

NATURE ET OBJET

Un syllabus est un sommaire de cours rédigé par son titulaire, compte tenu du programme mis en vigueur et des instruments dont dispose l'étudiant pour sa réalisation.

Le but poursuivi est d'aider l'étudiant à se faire une idée globale des cours qu'il a choisis, et, conséquemment, d'établir le calendrier des lectures qu'il doit faire, des travaux à rédiger et des examens à passer.

CONTENU DU SYLLABUS

Le syllabus comporte plusieurs renseignements utiles à l'étudiant et à la coordination de l'enseignement des différentes disciplines. Chacun des Collèges démontre par là son caractère privé et particulier.

Les principales observations qu'on y trouve concernent les points suivants:

Les cours.

Distribués sur les deux semestres, ils sont rapidement décrits de façon à donner l'essentiel de leur contenu. A chacun des cours sont assignées des lectures obligatoires, lectures que le professeur supposera faites au point d'en exiger l'appréciation en tout temps, y compris au moment de l'examen semestriel ou final.

La bibliographie.

Une bibliographie plus ou moins élaborée détaille les lectures afférentes aux cours en y distinguant les ouvrages généraux et obligatoires des ouvrages de consultation, les lectures de base des lectures complémentaires.

Les exercices.

Une liste des travaux que l'étudiant doit remettre à des dates déterminées est sommairement indiquée en même temps qu'elle précise la nature du travail: relevé bibliographique, enquête, dissertation, expériences, laboratoire, recherche, séminaire, etc...

Les examens.

Un ou plusieurs exemples d'examens donnent à l'étudiant une

idée du genre des questions qui servent à mesurer nos connaissances; incidemment, il arrive à l'étudiant d'y découvrir alors la meilleure méthode susceptible de lui permettre la compréhension de la matière au programme.

La répartition des points.

Certains syllabus font état de la répartition des points des différents exercices et examens distribués sur les deux semestres. Ces précisions permettent à l'étudiant de mieux mesurer ses efforts selon l'importance des travaux exigés.

CONCLUSION

La rédaction des syllabus a le mérite d'obliger le Collège à une connaissance exacte des buts qu'il poursuit au sein de chacune des matières. De son côté, l'étudiant sait clairement où il se dirige, quelles sont à exigences du cours, ses étapes principales et les moyens mis à sa disposition pour y arriver.

No 3 de "f"

LE SEMINAIRE

I - INTRODUCTION

On peut fixer au séminaire deux buts généraux: compléter l'enseignement et familiariser les étudiants avec les techniques de la discussion en comité.

L'ampleur des connaissances humaines et le nombre restreint des périodes de cours ne permettent pas aux professeurs d'aborder tous les problèmes en classe et d'en étudier tous les aspects. D'un autre côté, le cours magistral favorise, de la part de l'étudiant, une attitude plus passive qu'active. Le séminaire est un excellent moyen de combler partiellement ces deux lacunes inévitables. En plus de faire acquérir aux étudiants une certaine dose de connaissances, le séminaire développe leur jugement critique en les amenant à comparer leurs idées avec celles que leur présentent leurs confrères qui ont approfondi des questions particulières.

Dans un monde où les principes démocratiques exigent un dialogue fréquent, il importe que nos étudiants, futurs citoyens actifs, sachent se comporter avec aisance et décorum dans les discussions en groupe. Le séminaire leur fournit de multiples occasions de se familiariser avec les principaux règlements qui régissent la conduite des délibérations en comité.

De façon plus immédiate, le séminaire veut habituer l'étudiant à communiquer à autrui le résultat de ses recherches personnelles. Ce qui l'oblige normalement à affronter un public et à lui présenter un travail bien structuré, fruit d'une recherche imbue d'une attitude scientifique.

II - CONDITIONS DE SUCCES

I. Nécessité de la préparation

Le succès d'un séminaire dépend en grande partie de la préparation et de de la participation de l'exposant et de tous les participants. Aussi la date et le sujet du séminaire doivent-elles être déterminées suffisamment à l'avance pour permettre à tous de s'y préparer convenablement. Le sujet doit être assez détaillé pour que les étudiants puissent se poser des problèmes auxquels l'exposé et la discussion subséquente devraient apporter des éléments de solution. C'est dans ce but que l'exposant préparera un texte qui alimentera la réflexion des futurs auditeurs avant la tenue du séminaire.

2. Contrôle

On ne peut préjuger de l'activité réelle d'un étudiant par la fréquence de ses observations ou de ses questions durant le séminaire. Si l'on ne veut pas que le séminaire devienne une occasion répétée d'assister à une conférence d'un confrère sans en tirer d'autre avantage que la disparition de plusieurs périodes de cours, il est nécessaire d'assurer un certain contrôle de la préparation de chacun ou de ce qu'il a retenu de l'exposé et de la discussion. Ce contrôle est relativement facile si le nombre de participants est restreint.

3. Limites

Si l'on veut que l'étudiant prenne une part active au séminaire, et pour cela il faut une bonne préparation, il faut limiter le nombre de séminaires auxquels il doit participer et former des petits groupes de discussion.

III - PREPARATION DU SEMINAIRE

A - Travail de l'exposant

Avec l'aide de son conseiller, l'étudiant se choisit un sujet de séminaire dont le contenu variera selon la discipline qui l'intéresse plus particulièrement. Le genre de séminaire idéal du moment où il a lieu.

Si le séminaire n'est qu'une étape dans le processus de la recherche, il devient pour l'étudiant une occasion de mieux saisir toutes les implications de son problème et ainsi de poursuivre sa recherche avec plus d'assurance. Ce genre s'apparente beaucoup au séminaire de thèse, sans en avoir nécessairement toute la rigueur. Le séminaire peut aussi avoir lieu au terme de la recherche de l'étudiant. Dans ce cas, l'exposant présente à ses confrères un produit fini.

Comme tous les étudiants ne peuvent faire leur séminaire en même temps, il sera nécessaire d'utiliser les deux formules selon qu'il aura lieu au milieu ou à la fin de l'année.

Quel que soit le moment où le séminaire a lieu, il est essentiel que l'exposant se limite à un problème bien défini qui demeure le centre même de sa recherche et devienne le pôle de la discussion. L'étudiant ne vient pas donner un cours mais présenter un problème avec toutes ses composantes: facteurs, solutions, etc. Le séminaire doit susciter chez les auditeurs des points d'interrogation qui fournissent matière à discussion.

B - Tâche du conseiller

Le tuteur est la personne la mieux placée pour jouer ce rôle de conseiller.

Sa tâche a été décrite plus haut. Mais il convient de souligner ici que son travail consiste surtout à guider l'étudiant dans sa recherche, spécialement en lui évitant les pertes de temps considérables et les erreurs trop grandes. Il doit surtout voir à ce que l'ensemble du travail de l'étudiant présente une forte structuration basée sur l'unité de manière à en faciliter la compréhension. Il doit veiller à ce que le sujet du séminaire forme matière à discussion, sans être ni trop restreint ni trop vaste.

IV - LA MARCHE DU SEMINAIRE

Le séminaire se déroule normalement en trois étapes: l'exposé, la discussion et la conclusion. Chacun a un rôle déterminé à remplir pour assurer le bon fonctionnement du séminaire.

A - Rôle de l'exposant

Il n'a pas à lire le texte qu'il a préparé à l'intention des étudiants: c'est un prérequis. Mais il doit expliquer à ses confrères le sens de son travail, les raisons qui l'ont amené à faire ce choix, les difficultés qu'il a rencontrées et les conclusions auxquelles il est parvenu.

Après son exposé, il se doit de répondre aux questions de façon claire et précise. Il importe qu'il ne réponde qu'en fonction de ses connaissances et non pas simplement pour ne pas perdre la face. Il n'a aucune raison de donner une réponse au hasard. S'il n'est pas certain de ses avancées, qu'il le dise avec franchise et qu'il nuance ses réponses.

B - Rôle des participants

Pendant l'exposé, les auditeurs seront attentifs aux aspects nouveaux du problème que la lecture du texte préparé à leur intention ne leur aura pas permis de découvrir. Ils auront soin d'analyser le travail de leur confrère et de noter les points qui leur paraissent obscurs pour en faire plus tard l'objet de questions précises dont les réponses devraient faire progresser la discussion.

Pendant la discussion, l'attitude des étudiants consiste à rechercher des explications qui puissent l'éclairer et non pas à désirer placer leur confrère dans l'embarras. C'est la recherche de la vérité qui les guidera dans leurs interventions.

C - Rôle du modérateur

Tout l'art du modérateur consiste à connaître et à bien appliquer les lois qui régissent les discussions en comité. Il ne s'agit pas de faire observer intégralement les règlements suivis dans les assemblées

délibérantes mais de préserver un ordre qui facilite le progrès de la discussion. Quelques points méritent d'être signalés.

Le modérateur doit toujours ramener la discussion sur le sujet, en arrêtant les digressions prolongées et inutiles et en amenant les participants à préciser leurs questions. Il ne doit pas craindre de rejeter toute intervention qui ferait dévier la discussion ou toute question qui a déjà reçu une réponse.

Si la discussion ralentit, il lui revient de ranimer le débat et de veiller à ce que le plus grand nombre d'étudiants y prenne part. Après quelque temps, il pourra demander au tuteur de faire le point dans la discussion, ce qui permettra souvent de nouveaux départs.

Il y aurait avantage à ce que le modérateur soit un étudiant. De toute façon, il est préférable que le tuteur ne remplisse pas ce rôle.

V - CONCLUSION

Il est généralement impossible d'assurer à une discussion une logique qui dispense d'en synthétiser l'apport. C'est pourquoi il faut consacrer les dernières minutes du séminaire à un résumé qui permet de donner une vue globale du sujet développé tout au long du séminaire.

Ce résumé pourrait être fait par le tuteur qui, ne participant généralement pas à la discussion, est mieux situé que l'exposant ou le modérateur pour prendre des notes. On pourrait aussi demander à un étudiant d'accomplir ce travail de synthèse.

Bibliographie: Claude Ryan, Les Comités, esprit et méthode, Montréal, I.C.E.A., 1962, 252 p.

LES ETAPES DE LA REDACTION
D'UN
TRAVAIL DE RECHERCHE

par

Raymond BOUCHER,ptre

Bibliothèque
Collège de Sainte-Anne-de-la-Pocatière
1964

LES ÉTAPES DE LA RÉDACTION D'UN TRAVAIL DE RECHERCHE

1. CHOISISSEZ VOTRE SUJET. En faisant le choix de votre sujet, posez-vous les questions suivantes:
   a) Ce sujet m'intéresse-t-il suffisamment pour que je puisse capter l'intérêt de lecteurs éventuels ?
   b) Puis-je l'étudier sérieusement dans la période de temps qui m'est allouée?
   c) Puis-je le traiter de façon convenable dans le nombre de pages qui m'est prescrit par le professeur ? (si tel est le cas)
   d) Trouverai-je dans la bibliothèque la documentation nécessaire pour écrire sur ce sujet ?

2. RESTREIGNEZ VOTRE SUJET, si le thème choisi est trop vaste ou trop général pour le travail assigné.
   Voici quelques méthodes pour restreindre votre sujet:
   a) Consultez le CATALOGUE et voyez comment votre sujet y est subdivisé. Au bas de chaque fiche vous trouverez de plus d'autres subdivisions et des sujets voisins du vôtre.
   b) Consultez un INDEX DE PÉRIODIQUES et voyez comment votre sujet y est subdivisé.
   c) Voyez comment une ENCYCLOPÉDIE GÉNÉRALE ou un GUIDE BIBLIOGRAPHIQUE subdivise votre sujet.
   d) Vous pouvez restreindre le sujet traité à telle période de temps ou à tel lieu, ou ne traiter que l'une ou l'autre de ses implications, historique, sociale, culturelle ou politique, par exemple:
      - Imprimeurs et imprimerie au Canada avant 1867
      - L'influence politique de l'imprimeur avant la Confédération
      - La signification culturelle de l'invention de l'imprimerie
      - Le livre dans les années 1960 au Québec

   Voici un exemple de limitation progressive d'un sujet:
   L'histoire du livre et des bibliothèques
   Livres et bibliothèques dans l'Antiquité
   Livres et bibliothèques en Assyrie
   Livres et bibliothèques en Assyrie de 669 à 626 avant J.-C.

3. Choisissez la PARTIE de votre sujet que vous désirez fouiller.

4. Décidez du BUT de votre travail.
   a) Est-ce pour informer ?
   b) Est-ce pour retracer le progrès ?
   c) Est-ce pour analyser un événement, une situation ou une période ?
   d) Est-ce pour persuader ou recommander ?

5. Faites l'ENONCE PROVISOIRE de votre thèse, i.e., de la proposition que vous vous proposez de défendre, de clarifier ou de développer. Par exemple, "L'institution du monachisme fut de toute première importance pour la préservation et le développement de la littérature au Moyen-Age", ou encore "Les Troubles de 1837 sont injustifiables, en partie excusables, parfaitement explicables."

   a) Analysez votre thèse quant aux domaines qu'elle touche ou inclut: géographie, sociologie, économie, histoire, littérature, politique.
   b) Décidez quelles sources vous fourniront l'information dont vous aurez besoin pour écrire votre travail de recherche.
      1) Sources premières:[1] interviews, questionnaire, lettres, journaux personnels, manuscrits, mémoires.
      2) Sources secondaires: livres, périodiques, encyclopédies, autres ouvrages de référence.
   c) Déterminez la période chronologique dans laquelle entre votre sujet.

6. Commencez la RECHERCHE PRELIMINAIRE DE VOS MATERIAUX. Demandez-vous d'abord quoi consulter dans la bibliothèque pour réunir vos sources: catalogues sur fiches, index de périodiques, bibliographies, dictionnaires, encyclopédies, manuels, atlas, livres de l'année, almanachs, dictionnaires biographiques, etc. Comme les mots sujets sont la clef pour profiter de ces différentes sources, vous devrez d'abord établir la liste des mots ou vedettes matière sous lesquelles votre sujet tombe.

---

[1] Les sources premières sont les matériaux qui n'ont pas été interprétés par une autre personne. Les sources secondaires sont les matériaux qui ont été rapportés, analysés ou interprétés par d'autres personnes.

a) Consultez le catalogue sur fiches pour trouver les ouvrages de la bibliothèque dans lesquels votre sujet ou une phase importante de celui-ci est discuté. Lisez la fiche attentivement pour voir ce dont traite le livre, la quantité et la sorte d'illustrations qu'il contient, les références bibliographiques qu'il fournit, le nombre de points traités, et celui qui a reçu la plus grande attention. (La première vedette sujet au bas de la fiche indique ordinairement le point qui est traité le plus longuement). Consultez la liste des vedettes matière de Biblio à votre sujet. Elle vous donnera sous "va" (= voir aussi) les sujets connexes à votre thèse qui comportent peut-être des matériaux à exploiter. Par exemple, si votre sujet porte sur "le livre dans les années 1960" voici quelques vedettes matière sous lesquelles vous trouverez des matériaux

Livres	Bibliothèques - Histoire
Livres - format	Imprimerie - Histoire
Livres - Histoire - 20e s.	Jeunesse - Livres et lectures
Livres - Statistiques	Livres de poche
Livres - Industries et Commerce	(Livres microfilmés)

b) Notez la ou les cotes des ouvrages sur votre sujet et allez bouquiner dans les sections correspondantes de la bibliothèque. Consultez les tables des matières, les index et la bibliographie des ouvrages qui peuvent vous être utiles.

c) Consultez une bibliographie ou un guide[2] pour voir ce qui a été écrit sur votre sujet et qui ne serait pas inscrit au catalogue, comme les parties d'un livre, les pamphlets, les rapports et les articles de revues.

d) Consultez un dictionnaire général[3] pour des définitions générales; consultez un dictionnaire spécialisé[4] sur un sujet pour des définitions ou une terminologie spécialisées.

---

[2] Van Ooteghem, Bibliotheca graeca et latina; Langlois et Mareuil, Guide bibliographique des études littéraires; Petit, Guide de l'étudiant en histoire ancienne.

[3] Paul Robert, Dictionnaire de la langue française; E. Littré, Dictionnaire de la langue française.

[4] Ouvarov, Dictionnaire des sciences; Lexique d'ancien français.

e) Trouvez un survol de votre sujet dans une encyclopédie générale[5], et ensuite consultez une encyclopédie spéciale[6] pour une information spécialisée ou technique.

f) Employez des index généraux[7] ou par sujet[8] pour trouver des matériaux récents dans les périodiques ou dans les ouvrages collectifs.

g) Consultez un manuel[9], un aide-mémoire[10] ou un almanach[11] pour une information statistique ou pour identifier des personnes, vérifier des évènements, des dates et des figures légendaires ou mythologiques.

h) Prendre connaissance de la vie des personnes importantes en connexion avec votre sujet dans un dictionnaire biographique[12].

i) Situer les lieux et les évènements géographiques à l'aide d'un atlas[13] et d'un dictionnaire géographique.

---

[5] Encyclopedia Britannica; Grand Larousse encyclopédique; Clartés.

[6] Dictionnaire d'histoire et de geographie ecclésiastique; Van Nostran's scientific encyclopedia; Encyclopedia Canadiana; Darecberg et Saglio, Dictionnaire des antiquités grecques et romaines.

[7] Canadian Index. - - - - , Culture.

[8] Bulletin signalétique; Bibliographie annuelle de l'histoire de France; L'Année philologique.

[9] Calvet, Manuel d'histoire illustrée de la littérature française.

[10] Cavaignac, Chronologie de l'histoire mondiale; La France et sa littérature.

[11] World almanach; News of year... ; Statesman's Yearbook; Canadian Annual Review; Canadian Almanach and Directory; Annuaire statistique du Canada.

[12] Canadian Who's who; Biographies canadiennes-françaises.

[13] Atlas du Canada; An historical atlas of Canada; Life Pictorial atlas of the world.

j) Utilisez des sources premières toutes les fois que c'est possible. Il est essentiel que vous utilisiez des sources variées dans le but d'obtenir une vue large de votre sujet; pour le voir dans ses différentes phases, pour découvrir les facteurs qui l'ont influencé, pour connaître les individus, les groupes, ou les organisations associés avec votre sujet, pour vous familiariser avec la pensée actuelle tout autant qu'avec les opinions passées sur le sujet.

7. COMMENCEZ LA LECTURE PRÉLIMINAIRE.

a) Lisez un article de base ou de synthèse dans un manuel ou dans une histoire du sujet.

b) Examinez un article général dans une encyclopédie.

c) Lisez un article populaire dans un périodique.

d) Parcourez rapidement la documentation sur le sujet.

e) Prenez des notes brèves en vue d'une lecture ultérieure sérieuse, en ayant soin de noter la référence précisément pour retrouver ces textes facilement par la suite.

8. Tout en examinant la documentation, faites une BIBLIOGRAPHIE PROVISOIRE de ce que vous prévoyez utiliser.

a) Faites cette bibliographie sur fiches.

1) Utilisez des fiches de format uniforme. (v.g. 3"x5")

2) Utilisez une fiche distincte pour chaque référence bibliographique.

b) Donnez les renseignements essentiels pour chaque référence.

1) Auteur 3) Adresse bibliographique

2) Titre 4) Le ou les pages contenant l'information utile.

c) Donnez une brève description de l'ouvrage, en indiquant le contenu ou l'utilité pour votre sujet.

Spécimen de fiche bibliographique:

Réf.
912
Sh4h

Shepherd, William R.
Historical Atlas, 8e éd, N.Y., Barnes & Noble, Inc., 1956
Donne une carte de la Phénicie, p. 6.

9. Dressez un SCHEMA PROVISOIRE des grandes divisions de votre sujet à traiter. Voici à titre d'exemple ce que serait le schéma du chapitre premier d'une BREVE HISTOIRE DU LIVRE ET DES BIBLIOTHEQUES:

I. Introduction

II. Thèse: L'histoire du livre et des bibliothèques, de l'Antiquité à nos jours, est essentiellement l'histoire des systèmes d'écriture, des formes des documents écrits, et des méthodes de les préserver et de les rendre accessible aux usagers.

III. Les premiers moyens de communication.

IV. Ecriture, livres et bibliothèques

A- Antiquité

1. Les Sumériens, les Babyloniens et les Assyriens
2. Les Egyptiens
4. Les Chinois
5. Les Grecs
6. Les Romains

B- Le Moyen-Age

1. Les monastères
2. Les universités
3. L'imprimerie à caractères mobiles

C- Les Temps Modernes

1. 1500-1900
2. Vingtième siècle

10. Commencez la LECTURE SERIEUSE.

11. PRENEZ DES NOTES.

a) Les catégories de notes que vous pouvez prendre sont les suivantes:

1) Une reformulation, en vos propres mots, de la pensée ou des idées d'un auteur. Attention, dans votre paraphrase, à ne pas perdre le sens de l'énoncé original lorsque vous le sortez de son contexte.

2) Une citation directe, copiée exactement, y compris la ponctuation. Toute omission doit être indiquée par des points de suspension (...) Toute interpolation doit être indiquée par des crochets carrés [ ].

3) un commentaire critique ou un jugement de valeur sur une personne ou un livre.

b) Employez des fiches pour vos notes.

1) Employez des cartes de format uniforme pour toutes vos notes.

2) Mettez au complet l'information bibliographique sur la première fiche pour chaque référence:

a) Nom de l'auteur avec ses prénoms

b) Titre au complet

c) Adresse bibliographique: lieu, éditeur et date de publication

d) Pages et volume

e) Mois, jour, année, volume et pages des articles de périodiques

f) Mois, jour, année et pages des articles de journaux.

c) Employez une carte pour chaque référence. Si plus d'une carte est nécessaire pour compléter une note, numérotez toutes les cartes et mettez le nom de l'auteur sur toutes les cartes qui suivent la première.

d) Laissez au haut de la fiche l'espace voulu pour mettre les vedettes sujets, qui seront les subdivisions de votre plan.

N.B.- Consultez les différentes fiches documentaires de la page qui suit.

12. Formulez votre thèse.

a) Enoncez là simplement, exprimant l'idée fondamentale que vous allez développer.

b) Restreignez là à un aspect du sujet.

c) Evitez d'employer des mots ou des phrases ambigus.

13. Etudiez vos notes dans le but de restreindre encore votre sujet.

14. Faites un schéma détaillé mais provisoire, soit sous forme de thèmes ou de phrases. Quelque soit la forme choisie, employez-la tout au long de votre schéma.

a) Assurez vous que votre schéma est logiquement organisé, que chaque division ou subdivision a reçu le développement approprié et que chaque partie du schéma est bien articulée avec les autres parties du schéma. Montrez les relations des subdivisions en les mettant en tableau synoptique et en utilisant des lettres et des chiffres dans l'ordre suivant:
I, A, 1, a, (1), (a), (i).

b) Remplissez les vides de votre schéma par des lectures supplémentaires et en prenant des notes.

c) Eliminez la documentation non appropriée.

901 Ecriture-origine.

D 935 Durant, W.H.
hi *Notre héritage oriental*, v.1 *Histoire de la civilisation*. Paris, P.U.F., 1940, p. 102

Les Phéniciens n'inventèrent pas l'alphabet. Ils l'importèrent d'Egypte et de Crète, puis l'exportèrent dans leurs échanges, dans toutes les villes de la Méditerannée.

(1) court résumé de l'idée de l'auteur.

220.9 Ecriture-origine
S 211 Ezéchiel, xxxvii, 33

"Quand tes transports vinrent de la mer, tu as [Tyre] satisfait bien des peuples avec tes richesses abondantes et ta marchandise tu as enrichi les rois de la terre."

(2) citation textuelle

Phénicie-carte.
912 Shepherd, William, R.
S 421 *Historical Atlas*, 8e ed. N.Y., Barnes & Noble, 1956.

Une carte de Phénicie, p. 6.

(3) notation géographique - illustration.

Ecriture-histoire.
901 Lissner, Ivar
L 691 *Le passé vivant*. Trad. de l'allemand par J.P. Brun, Paris, P.U.F., 1957, p. 95-100.

Histoire brève mais bien documentée des Phéniciens: le peuple, situation géographique, activités: commerce manufactures; religion, villes; rôle dans la transmission de la culture.

(4) annotation critique sur un ouvrage dans son ensemble.

Très utile.

15. Refaites votre schéma.

16. Ecrivez le premier brouillon de votre texte.

17. Utilisez les notes en bas de pages quand c'est nécessaire:

a) Donnez la source d'une citation directe.

b) Donnez la source d'une opinion ou d'une discussion que vous avez paraphrasée ou de toute documentation ou source spécifique qui ne peut être considérée comme connaissance courante.

c) Donnez crédit à qui de droit des informations statistiques, des graphiques et des tableaux que vous avez utilisés.

d) Suggérez des lectures supplémentaires sur un point particulier.

e) Ajoutez une explication pour clarifier ou développer un énoncé - une affirmation de votre texte.

f) Faites des renvois aux autres parties de votre texte.

18. Dans votre texte provisoire, placez immédiatement sous le renvoi les notes en bas de pages entre deux lignes continues:

La nation était prospère, et de nouvelles industries surgissaient.[1]

---

[1]Voir James Edund Booker, "The United States in a Revolutionary Century, 1919-1953," Encyclopedia Americana (1956), XXVII, 549-550, pour une étude sur l'industrie automobile et les industries connexes.

La richesse matérielle donna à la jeune génération une chance de contrer la désillusion qu'elle avait acquise avec la guerre. Les jeunes...

Vous pouvez aussi éviter de copier vos citations en les attachant à votre texte à l'endroit voulu.

19. Faites une bibliographie.

a) Donnez les sources de la documentation utilisée en écrivant votre travail.

b) Suggérez des lectures complémentaires.

c) Faites une entrée ("entry") pour chaque ouvrage mentionnée dans une note en bas de page.

20. Décidez si vous devez inclure des sections spéciales dans votre travail.

a) Appendices. Un appendice est utile pour fournir un glossaire de vocabu-

laire spécial à un sujet, pour développer un point qui est en relation avec le texte, ou pour fournir plus amples preuves et documentation que le permettrait une note en bas de page. Un appendice doit suivre le texte et être intitulé "Appendice A", "Appendice B", et ainsi de suite. Donnez toujours une référence à vos appendices soit dans le texte, soit dans les notes en bas de pages.

b) Graphiques, illustrations, cartes. Les illustrations sont souvent incluses dans le texte lui-même à l'endroit approprié. Pour faciliter les renvois dans le texte ou les notes en bas de pages, numérotez consécutivement les illustrations. Quand les illustrations sont trop nombreuses, réunissez-les dans un appendice.

21. Choisissez un titre qui soit intéressant et adapté.
   a) assez intéressant pour attirer les lecteurs
   b) " suggestif pour dire exactement le contenu de votre travail.

22. Relisez votre travail.

23. Jugez de la VALEUR de tout votre travail, quant aux points suivants:
   a) clarté du but
   b) développement approprié des idées et des divisions importantes
   c) élimination des vides, des hiatus et de la documentation non appropriée
   d) précision dans la présentation et l'interprétation des faits
   e) choix approprié des mots
   f) correction de la structure grammaticale et de la forme
   g) unité et cohérence dans la rédaction
   h) pertinence et valeur de la documentation
   i) uniformité dans la présentation de la bibliographie et des notes en bas de pages.

24. Ecrivez votre texte sous sa FORME DEFINITIVE.

NOTES AU BAS DES PAGES ET BIBLIOGRAPHIE

Les notes au bas des pages localisent exactement les sources d'information utilisées dans le texte du travail de recherche. (Ces notes sont parfois reportées à la fin du travail, ce qui facilite le travail de copie). La bibliographie décrit, comme un tout, le ou les ouvrages d'où les citations sont tirées. La présentation des notes au bas des pages et de la bibliographie varie suivant le code suivi par l'institution. Ici nous adopterons les normes de Schevenell[1].

Les codes varient non sur les items à inclure mais dans la manière de les présenter. On ne présente pas le même item de la même façon dans une note en bas de page et dans la bibliographie. De plus, la forme de présentation diffère pour un livre, un périodique, un article de journal, un article d'encyclopédie, ou tout autre item spécial, comme une thèse non publiée. Les règles ci-après vous aideront à maîtriser le code de présentation dans ses points essentiels.

NOTES AU BAS DES PAGES

En général, les notes au bas des pages sont numérotées consécutivement et sont placées au bas de la page où se trouve la référence, dans un ordre numérique et séparées du texte par une ligne solide. Le chiffre de référence se place un peu au-dessus de la ligne. À la suite du passage auquel il se rapporte, avant tout signe de ponctuation, mais après les points d'interrogation, d'exclamation et de suspension.

La FORME DE CITATION d'une note doit donner une information complète dans un ordre logique:

a) Nom de l'auteur, dans l'ordre normal, non inversé, et dans la forme la plus complète possible. L'auteur peut être une personne morale, l'organisme responsable de la publication. S'il y avait plus de trois auteurs, employez l'abréviation soulignée et al.

b) Titre et sous-titre soulignés. Mettez une majuscule au premier mot du titre et seulement à celui-là, sauf dans le cas des noms propres. Dans le cas d'un article, le titre de l'article est suivi de "dans [titre du périodique, du journal ou de l'encyclopédie]."

---

[1] H.H. Shevenell, Recherches et thèses; Research and Theses, Ottawa, Editions de l'Université, 1963.

c) Nom du directeur, compilateur ou traducteur, selon le cas, précédé par "éd. par", "recueilli par" ou "traduit par".

d) Edition. Si l'édition n'est pas la première, indiquez-la.

e) Nombre de volumes. Si l'ouvrage a plus d'un volume, indiquez-le si nécessaire (v.g. "2 vol."). Ordinairement, dans une note en bas de page, cet item peut être omis, parce qu'il est exprimé par la mention de la page et du volume à la fin de la note. (Voir g.)

f) Lieu, éditeur et date de publication. Si la date ne figure pas sur la page titre, utilisez celle du copyright.

g) Référence précise à la documentation utilisée.

a) Ordinairement cela consiste à donner la pagination: "p. 81-82".

b) Pour les ouvrages en plusieurs volumes et pour les articles, on donnera le numéro du volume et la page en chiffres arabes. Le jour, si nécessaire, le mois et l'année suivent le numéro du volume (v.g. "1 décembre 1963")

c) Pour un texte ancien ou médiéval, on donnera non la page de l'édition en main, mais le livre, le chapitre, la question, l'article, le verset, etc. (v.g. Gen., 1, 5-6. Cicéron, Pro Archia, 6, 12. Saint Thomas d'Aquin, Somme théologique, Suppl., q. 2, a. 1)

N.B. Commencez toute note en bas de page par une capitale et terminez-la par un point. Séparez les divers éléments (auteur, titre, sous-titre, etc.) par une virgule. Ne mettez pas de ponctuation devant une paranthèse.

VOICI QUELQUES EXEMPLES DE NOTES AU BAS DES PAGES:

---

[1] Jules Payot, L'éducation de la volonté, Paris, Alcan, 1930, p. 21.

[2] François Russo, Perspectives internationales de l'enseignement, dans Etudes, vol. 314, no 9, septembre 19[illegible], p. 185-197.

[3] Arthur Haseloff, Illuminated manuscripts, dans Encyclopedia Britannica, quatorzième édition, vol. 21, 19[illegible], p. 95-100.

Les REFERENCES A UN TEXTE DEJA CITE sont données en abrégé de la façon suivante:

1. Quand les références à un même ouvrage se suivent sans être séparées par d'autres références, employez l'abréviation ibid. (du latin ibidem, "au même endroit") seule si vous référez à la même page, avec la page si vous référez à une autre page du même ouvrage.

---

[1]Charles Picard, La vie dans la Grèce classique, Paris, Presses Universitaires de France, 1960, p. 77

[2]Ibid.

[3]Ibid., p. 67.

---

2. Quand les références à un même ouvrage ne se suivent pas, utilisez le nom de l'auteur sans prénom, à moins qu'un auteur du même nom ait été cité. L'abréviation suivante peut être employée à la place du titre après qu'une référence a été cité au long: op. cit. (du latin opere citato, "dans l'oeuvre citée"). Si le travail comporte des références à plusieurs ouvrages d'un même auteur, le nom de celui-ci sera suivi du titre abrégé. Les ouvrages anonymes et les ouvrages publiés par un organisme seront cités sous un titre abrégé dans les références subséquentes. Dans les références subséquentes à un article, donnez le nom du périodique, du journal ou de l'encyclopédie sans le titre de l'article. Examinez les références suivantes:

---

[1]Saint Thomas d'Aquin, Somme théologique, I[a], q. 29, art. 4, corps.

[2]Ibid., art. 3, ad 4[m].

[3]Louis Lavelle, De l'Âme humaine, Paris, Aubier, 1951, p. 454.

[4]Pie XII, Personnalité humaine et psychologie appliquée (10 avril 1958), dans la Documentation catholique, vol. 55, no 1276, 27 avril 1958, col. 524.

[5]Louis Lavelle, De l'acte, Paris, Aubier, s.d., p. 282.

[6]Pie XII, Documentation catholique, col. 521.

[7]Jean-William Lapierre, Réflexions sur la sociabilité naturelle de l'homme, dans La nature humaine, Actes du XIe Congrès des Sociétés de Philosophie de langue française, Montpellier, 4-6 septembre 1961, Les Etudes philosophiques, vol. 16, no 3, juillet-septembre 1961, p. 117.

[8]Robert Civord, La nature humaine, le problème moral et la création des valeurs, dans La nature humaine, p. 150.

[9]Joseph de Finance, s.j., Existence et liberté, Paris, Vitte, 1955, p. 318.

[10]Lavelle, De l'acte, p. 203.

[11]De Finance, op. cit., p. 67.

[12]Lavelle, De l'Être humain, p. 469.

[13]Max Scheler, La situation de l'homme dans le monde, traduit par M. Dupuy, Paris, Aubier, [1951], p. 72.

BIBLIOGRAPHIE

La bibliographie, si elle est exigée en plus des notes au bas des pages, se place à la fin, après les appendices. C'est ici que vont servir vos fiches 3"x5" sur lesquelles vous avez porté toutes les données bibliographiques de la documentation utilisée à partir du fichier, des rayons, des ouvrages de référence. Votre bibliographie finale ne doit contenir que les titres effectivement utilisés, soit que vous les ayez cités ou que vous les ayez lus. Si les titres sont nombreux, vous pouvez les grouper selon les grandes divisions de votre travail ou selon les diverses catégories de publications: livres, articles et périodiques, rapports, documents publics, documentation non publiée, autres sources. Mettez un titre en majuscules et ordonnez alphabétiquement les titres de chaque catégorie.

Il est nécessaire de garder l'uniformité dans la présentation des diverses entrées bibliographiques. La clarté, la précision et la logique sont de rigueur. Une entrée bibliographique comprend les mêmes item qu'une première citation en note au bas de la page (voir plus haut p.11). Les différences de présentation sont les suivantes:

- Les prénoms de l'auteur sont inversés.
- On indique le nombre de volumes dans une série si elle est utilisée en entier, sinon le numéro des volumes utilisés.
- Au lieu de la référence (p. 26) on donne le nombre total de pages (225 p.). Dans les livres on utilise presque toujours les chiffres romains pour les pages d'introduction, et les chiffres arabes pour la pagination du texte (xxiv-360 p.) S'il s'agit d'un article, on donne les pages extrêmes (pp. 28-42).
- Si deux ouvrages du même auteur sont consécutifs à la suite, le nom de l'auteur est remplacé par huit tirets (--------) devant le second titre.

[Spécimen de bibliographie]

LIVRES

Un auteur

Buyse, Raymond, L'expérimentation en pédagogie, Bruxelles, Lamertin, 1935, 468 p.

Deux auteurs

Kirkle, George et F.R. Johnson, The form for the term or research paper, Stanford, University Press, 1957, 15 p.

Hock, Lycyle et Gaver, Mary Virginia, The research paper, Gathering library material, organizing and preparing the manuscript, troisième édition, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1962, 89p.

Organismes responsables

Canada, Office national du film, Catalogue des films et films-fixes, édition canadienne, Ottawa, 1953, 88 p.

--------, Films et films-fixes, Ottawa, 1954, 7 f.

Québec (Province), Département de l'instruction publique, Service de l'éducation familiale, Les Instituts familiaux du Québec, Québec [s.d.], 46 p.

Université Laval, Règlements de la maîtrise et du doctorat, Québec, [Université Laval], 1949, 36 p.

ARTICLES DE PÉRIODIQUES

Dayhaw, L.T., De la prédominance latérale chez l'homme, dans Revue de l'Université d'Ottawa, vol. 21, no 2, avril-juin 1951, p. 209-226.

--------, Une échelle de vocabulaire, dans le Bulletin no 4 de l'Institut Pédagogique Saint-Georges, Montréal, Université de Montréal, 1941, 49 p.

Létourneau, Firmin, La Côte Nord de Gaspé: Le Passé, (1675-1759; 1840-1878), dans Revue d'histoire de la Gaspésie, vol. 1, no 1, janvier-mars 1963, p. 33-37.

Ward, J., Psychology, dans The Encyclopedia Britannica, neuvième édition, vol. 20, 1886, p. 37-85.

Scarborough, C., A review of psychological methods of giving vocational guidance, dans The Year Book of Education, Londres, Evans Bros., 1935, p.233-248.

L'Heureux, Camille, Le Sauveur de la paix, éditorial dans Le Droit d'Ottawa, 38e année, no 297, édition nationale, 23 décembre 1950, p. 3, col. 1.

THÈSES - MANUSCRITS

(Traités comme des livres, si ce n'est pour les détails de non-publication)

Guertin, Arthur, Notes pour servir à l'étude des préceptes de rhétoriques, édition refondue, texte polycopié à l'usage des élèves de la Faculté des Arts de l'Université d'Ottawa, Ontario, 1935, 96 p.

Cousineau, Georges-H., Les états totalitaires et la famille, thèse (non publiée) de licence présentée à l'Ecole des Sciences sociales de l'Université d'Ottawa, Ontario, 1943, 96 p.

DOCUMENTS PERSONNELS

(Dossiers, documents légaux, journaux intimes, études de cas, lettres personnelles, autobiographies manuscrites, rapport d'entrevue observations rédigées sur le champ, etc. Il faut maintenir l'anonymat souvent et ne pas donner le nom de l'auteur de même que le titre précis; lui substituer un numéro de dossier)

Centre d'Orientation de l'Université d'Ottawa, Ontario, Dossier no 5243, janvier 1956.

Collège de Sainte-Anne-de-la-Pocatière, Québec, Document no 143, Section des dossiers scolaires, dans les archives.

Montpetit, Edouard, doyen de la Faculté des Sciences sociales de l'Université de Montréal, Correspondance personnelle avec l'auteur, lettre du 6 novembre 1940.

LE CONTENU DU MANUSCRIT

1. La page titre, correctement espacée et centrée, devrait contenir les items suivants:
   a) Titre en lettres majuscules. S'il y avait un sous-titre, il serait dans une forme régulière de titre avec des majuscules et des minuscules.
   b) Prénoms et nom de l'auteur.
   c) Nom et numéro du cours. Le nom de la classe remplacera le numéro du cours.
   d) Date: jour, mois, année.

2. La table des matières sera utile pour les travaux de longue haleine. Elle suit la page titre sans numérotation. Elle présente le contenu du travail en ordre logique sous forme de schéma. Elle contient les titres et les sections des chapitres avec leur pagination. Examiner la page spécimen: majuscules et minuscules, espaces, dentelures successives, numérotation, pointillés.

3. Les illustrations, si le travail en comporte, doivent être énumérées sur une page distincte intitulée ILLUSTRATIONS. Donnez le numéro de la page opposée (pour les hors-textes) ou de la page qui contient l'illustration. Les tables, les plans, les figures, les diagrammes et les cartes se traitent de la même façon. Toute illustration qui se rapporte à votre sujet constitue un enrichissement pour un travail, mais vous devez éviter de grossir votre texte avec des photos et des oeuvres d'art qui prennent de la place.

4. Le texte du travail aura été revisé comme il est dit plus haut. Il sera présenté de la façon décrite ci-après.

5. Bibliographie présentée selon le spécimen de la page 15.

6. Un appendice est parfois une ajoute désirable à un travail. Une table chronologique, une lettre, un testament, un procès-verbal ou une compilation statistique peut bien ne pas cadrer avec le texte mais rendre service au lecteur.

7. Un index n'est pas toujours nécessaire. Il sera ajouté quand on voit l'utilité de répérer fréquemment les noms propres et les titres des sujets. Quand il existe, l'index est la dernière partie du manuscrit.

PRESENTATION DU TEXTE

1. Papier. Le texte sera soigneusement revisé et transcrit proprement à la dactylo ou à la main sur du papier de bonne qualité de format 8½x11". N'écrivez que sur un côté de la page. Utilisez un ruban noir ou une encre bleue ou noire.

2. Les marges. Laissez au haut de la première page environ 2½ pouces et centrez le titre du travail écrit en majuscules, laissant encore 3/4 pouce avant de commencer le texte. Les pages suivantes doivent avoir des marges d'un pouce en haut, en bas, à droite et un pouce et demi à gauche.

3. Transcription. Le texte sera transcrit à double interligne.

   a) Les citations longues et courtes. Les passages de cinq lignes et plus seront transcrits à simple interligne, sans employer les guillemets, la prose à un demi-pouce des bords du texte (quatre espaces à gauche et à droite sur la dactylo). La poésie au centre de la page. Les passages de moins de cinq lignes seront inclus entre guillemets dans le texte, à doubles interlignes, en séparant les vers par un trait oblique [/].

   b) Les omissions. Dans toute citation, signalez l'omission d'un mot, d'une phrase, etc. par trois points de suspension (...) Si vous insérez une phrase citée dans votre propre phrase, ne mettez pas de points de suspension. Si plus d'un paragraphe de prose ou plusieurs lignes de poésie sont omises employez une ligne complète de points de suspension pour indiquer l'omission.

   c) L'insertion. Utilisez des crochets carrés [ ], non des parenthèses ( ), pour indiquer que vous avez ajouté un mot pour plus de clarté, pour expliquer, corriger, ou commenter à l'intérieur d'une citation. Si votre dactylo n'a pas les crochets carrés, vous les faites avec la barre oblique et deux soulignés /_ _/ ou vous les faites à l'encre.

4. Alinéas. La première ligne d'un alinéa, soit dans le texte, soit dans une citation, soit dans les notes au bas des pages, soit dans les références bibliographiques, doit commencer à huit espaces de la marge de gauche.

5. Corrections. Vous pouvez corriger les erreurs typographiques avec de l'encre noire en lettres moulées imitant le caractère de votre dactylo. S'il y avait plus de trois ou quatre erreurs sérieuses à corriger, vous devriez alors dactylographier la page à nouveau.

6. La pagination. Numérotez toutes les pages du manuscrit consécutivement, - excepté la première page qui est comptée mais non numérotée - à l'angle droit supérieur, en chiffres arabes sans points ni tirets.

[Specimen de page titre]

LA POLEMIQUE FERDINAND-BRUNOT (1893)

par

John HARE

Rhétorique "D"

Français

6 décembre 1963

[Spécimen d'une table des matières qui contiendrait tous les éléments énumérés à la page 17]

TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLEAUX iv

LISTE DES FIGURES v

INTRODUCTION vi

Chapitres

I. L'EGYPTE A L'AUBE DE LA CIVILISATION ET AU TEMPS DES PYRAMIDES . . . 1
1. La première union de l'Egypte et l'aube de la civilisation . . . 3
2. La seconde union de l'Egypte et l'ère des pyramides 12
3. L'art et l'architecture au temps des pyramides. 26

II. L'EGYPTE A L'EPOQUE FEODALE ET AU TEMPS DE L'EMPIRE 34
1. L'époque féodale. 35
2. La fondation de l'empire 43
3. L'apogée de l'empire 52
4. Le déclin et la chute de l'empire égyptien 64

CONCLUSION 71

BIBLIOGRAPHIE 73

Appendices

1. Lexique des pyramides 76
2. La cour d'un pharaon 87

INDEX DES NOMS CITES 91

[Spécimen d'une première page de texte]

[Titre en majuscules à 2½ pouces du haut]

←[Marge de 1½ pouce à gauche] [Marge d'un pouce à droite]→

LA POLÉMIQUE FRÉCHETTE-CHAPMAN (1893)

Fréchette a été constamment mêlé aux polémiques de son temps. En fait, sa nature belliqueuse, à la fois sa force et sa faiblesse, invitait à l'attaque. Pendant quinze mois, en 1893 et en 1894, la province fut peu édifiée par une polémique entre William Chapman et Fréchette. Chapman accusait Fréchette de plagiat. Il publie une série de vingt-deux articles dans le Courrier du Canada et La Vérité pour appuyer son accusation. (Les articles furent réunis dans un volume de 323 p. intitulé Le lauréat, Québec, 1894.)

De nos jours, on accuse Chapman de s'être livré à la critique de Fréchette par jalousie[1]. En fait, Fréchette avait beaucoup de succès en France depuis le 5 août 1880, jour de son couronnement par l'Académie française[2]. Et il est vrai que les critiques plaçaient Chapman toujours bon deuxième après Fréchette. Charles-A. Ducharme écrivait lors de la publication des Feuilles d'érable:

> [Chapman] a du talent, et ses Feuilles d'érable, loin d'être un insuccès, le placent immédiatement après M. Fréchette dans la galerie des poètes canadiens du jour[3].

[1½ frappe]

[1] George Alfred Klinck, Louis Fréchette prosateur, une réévaluation de son oeuvre, Lévis, Le Quotidien, 1955, p. 47.

[2] David M. Hayne, Les lettres canadiennes en France III, dans la Revue de l'Université Laval, vol. 15, no 5, janvier 1961, p. 423-425.

[3] Charles-A. Ducharme, critique des Feuilles d'érable, dans L'Étendard, 31 juillet 1890, p. 1.

Cependant, la prétendue jalousie de Chapman n'est pas la cause de l'accusation de plagiat, ni de la série d'articles. La nature belliqueuse et susceptible de Fréchette en est la cause directe. Chapman lui-même évoque toute l'admiration qu'il avait à l'égard de Fréchette lorsqu'il quitte la Beauce en 1882[4].

Le tout semble commencer lorsqu'un certain Perse écrit le 23 janvier 1884, dans l'Etendard:

> M. Chapman, de la Patrie, a publié, à l'occasion du Jour de l'An, deux sonnets dans lesquels il décrit les joies et les souffrances de l'hiver.
>
> Ces sonnets sont bien pâles, et cependant M. Fréchette les a trouvés tellement bons, qu'il les a imités sinon copiés, dans une pièce de vers qu'il vient de publier dans le dernier numéro du Journal du Dimanche.

En 1893, Fréchette devient le défenseur des pères de familles et des citoyens, en face de "l'arche d'alliance" qui contrôlait l'éducation dans la province. Il publie une série d'articles sur la question dans l'Opinion publique, qui seront réunis plus tard en volume[5].

L'abbé Baillargé, voulant démontrer que Fréchette n'avait pas qualité pour traiter une question aussi importante que celle de l'enseignement, fit voir que l'auteur des Fleurs boréales n'était qu'un imitateur de Hugo et de Lamartine, "un audacieux bâbleur et un ridicule poétereau".

Fréchette, pour atténuer les effets de cette accusation, et croyant que Chapman avait aidé l'abbé Baillargé dans son travail de démolition, répondit ainsi:

---

[4] William Chapman, Le lauréat, critique de l'oeuvre de Louis Fréchette, Québec, Impr. Brousseau, 1894, p. 99.

[5] Louis Fréchette, A propos de l'éducation. Lettres à M. l'abbé Baillargé, Montréal, Desaulniers, 1893, 91 p.

[Spécimen d'une page d'un texte qui contient de la poésie]

Dans le chapitre onzième du Cantique entre l'Ame et Jésus-Christ son Epoux, l'Ame chante "Celui dont la beauté/Fait cette aimable cruauté". Dans le chapitre trente-neuvième, elle évoque "Les zéphirs et la douce voix/De l'agréable Philomène", dont la voix est aussi "La Flamme qui va consommant,/Et ne donne point de tourment". L'Exposition qui accompagne le texte parle de la voix du Rossignol en ces termes:

> Ce qui naît en l'âme de cette aspiration du vent, c'est le chant du
> Rossignol ... elle entend la douce voix de l'Epoux qui est son doux
> et mélodieux Rossignol, laquelle voix rafraîchit et renouvelle la
> substance de l'âme ... l'Epouse sent la fin des maux et le commence-
> ment des biens[5].

Et l'Exposition dit ceci de la flamme dévorante: "Cette flamme est l'amour de Dieu déjà parfait en l'âme, lequel la tient déjà consommée et transformée en soi[6]". Nous en apprenons davantage au sujet de la flamme dans le Cantique que chante l'Ame en l'intime union avec Dieu, qui commence ainsi:

> O vive flamme, ô sainte ardeur,
> Qui par cette douce blessure
> Perce le centre de mon coeur
> Maintenant ne m'étant plus dure,
> Achève, et brise si tu veux
> Le fil de ce rencontre heureux.
> O plaie d'extrême douceur,
> Plaie toute délicieuse ...

Ces lignes donne lieu aux passages suivants dans le Commentaire:

> Qui par cette douce blessure, c'est-à-dire qui me touchez tendrement
> de votre amour, car quand cette flamme de vie divine blesse l'âme
> avec tendresse de vie de Dieu, elle la frappe et attendrit si cor-

---

[5] Paul Valéry, Oeuvres, Paris, Gallimard, 1957, 1960, vol. 1, p. 527.

[6] Ibid., vol. 1, p. 520.

"SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT
DANS LA PROVINCE DE QUEBEC"

III - LES MARISTES DANS CETTE EVOLUTION

a) NOMBRE DE COLLEGES ET NOMBRE DE PERES EMPLOYES A CES OEUVRES:

Pour le malheur ou le bonheur de la Congrégation (nul ne le sait encore), les Maristes se trouvent placés géographiquement dans des secteurs où ils doivent développer leurs oeuvres d'éducation. Il est manifeste que les collèges de Québec et de Montréal ne peuvent mourir. L'histoire a voulu que nous placions nos oeuvres en plein coeur du développement urbain de ces deux secteurs. De telle façon que maintenant, nos deux oeuvres d'éducation entrent de plein pied dans le développement prévu par le futur Ministère de l'Education. La carte scolaire que tant de personnes voudraient connaître englobe nos maisons de façon privilégiée. Strictement parlant donc, nos deux collèges du Québec sont appelés à un avenir brillant.

Mais la difficulté majeure, c'est que la Congrégation ne semble pas avoir les effectifs pour faire face à cette nouvelle situation. Nous dirigeons au Canada et aux Etats-Unis six collèges, trois grands séminaires, deux petits séminaires sans compter les oeuvres variées auxquelles nous sommes aussi employés. Le Vénézuela demande de bons sujets et demain ce sera l'Afrique noire et pour répondre à ces besoins, nous avons à peine deux cent trente Pères. Voici quelques chiffres qui illustrent ce que nous venons d'avancer.

Collèges:

Collège Sainte-Anne	où travaillent	15 Pères
Collège de Bathurst	" "	15 "
Externat classique Saint-Jean-Eudes	" "	15 "
Collège Saint-Louis	" "	17 "
Collège des Maristes à Rosemont	" "	13 "
Collège de Buffalo	" "	14 "

Au total donc 89 Pères dans les collèges. Il faut dire ici que nous ne comptons pas les scolastiques qui travaillent dans ces maisons. Aux études, nous trouvons quinze Pères dont deux seulement poursuivent présentement leurs études jusqu'au doctorat. Au Vénézuela, nous retrouvons dix-huit de nos Pères canadiens. En Afrique, un Père canadien.

Les deux collèges que le Ministère de l'Education prendra à sa charge exigeront un corps professoral fort qualifié. Aucune option ne sera donnée par de simples licenciés. Il faudra avoir été initié au travail de thèse au moins par un diplôme d'études supérieures ou une maîtrise. Si le candidat peut avoir le doctorat, c'est encore préférable. Pourquoi cela? C'est que les méthodes de travail à ce niveau devront se rapprocher le plus possible des méthodes universitaires. Elles devront permettre à l'étudiant de s'épanouir dans une culture beaucoup plus personnelle, beaucoup moins livresque. Les cours magistraux auront encore leur importance, mais ils devront céder le pas devant les travaux faits davantage en bibliothèque ou en séminaire. C'est donc toute une nouvelle manière de procéder qui est prônée par les Facultés des Arts et pour la mettre en application de façon utile, il faut un corps professoral formé à cette méthode de travail.

Pour combler, il y aura toujours moyen d'engager des professeurs laïcs, dira-t-on. Bien sûr, et l'expérience a prouvé que ce mariage de clercs et de laïcs au sein de nos institutions est fort heureux et mérite d'être encouragé. Mais quand le nombre des professeurs laïcs devient trop considérable, peut-on affirmer avec certitude que nous sommes encore en présence d'un collège oblatal? Les estimations faites jusqu'ici par diverses congrégations donnent les chiffres de un membre compétent de la congrégation pour trois professeurs, si l'on veut affirmer que le collège soit propriété de cette congrégation. L'administration doit aussi être partagée proportionnellement, si l'on veut garder une certaine démocratisation de l'enseignement.

b) PROJECTION D'AVENIR:

Pour établir de façon équitable les projections d'avenir que je voudrais faire ici, il m'aurait fallu un temps encore plus long et des données que je ne possédais pas présentement. J'espère pouvoir fournir au Chapitre Provincial en annexe à ce mémoire un projet d'analyse des entrées et des sorties dans notre congrégation depuis 1927 avec une projection qui pourra nous permettre de voir si nous serons capables de faire face à la multiplicité des oeuvres dans lesquelles nous sommes employés.

Pour le moment, afin de compléter ce dossier qui déjà prend des proportions assez volumineuses, je voudrais donner les chiffres des entrées et des sorties dans notre congrégation depuis 1927. Ces chiffres m'ont été fournis par le Maître des Novices et ont été compilés d'après les données qui sont recueillies au noviciat de Charlesbourg.

Années	Entrées	Sorties
De 1927 à 1931	42	18
1932 à 1936	68	29
1937 à 1941	62	25
1942 à 1946	51	19
1947 à 1951	65	22
1952 à 1956	72	30
1957 à 1961	109	59
1962 et 1963	51	1

Comme on peut le voir, les sorties sont pratiquement identiques et proportionnelles aux chiffres des entrées. Pour compléter ce dossier il me faudra maintenant savoir le nombre des philosophes qui étudient dans chacun de nos collèges à partir de 1950 et à partir de 1955 le nombre total de tous les étudiants de chacune des classes dans tous nos collèges qui présentement alimentent notre noviciat de Charlesbourg.

Lorsque tous ces détails m'auront été fournis j'espère pouvoir fournir au Chapitre Provincial une projection qui soit assez véridique.

Pour répondre cependant à tous nos besoins, nous pouvons immédiatement affirmer que nous devrions avoir constamment aux études environ trente de nos jeunes frères qui poursuivraient dans chacune des disciplines enseignées dans nos collèges des études avancées. Et quand je dis études avancées, je veux parler au moins du diplôme d'études supérieures qui est pris dans les universités européennes ou de la véritable maîtrise (équivalant au diplôme d'études supérieures) obtenue dans les universités anglo-saxonnes. Si nous pouvons pousser chacun de ces jeunes étudiants jusqu'au doctorat, ce sera encore préférable.

c) NOS CARENCES:

Il n'est pas inutile cependant de nous arrêter immédiatement à plusieurs défauts qui paralysent présentement nos collèges dans leur organisation intérieure. Il serait difficile de les énumérer toutes, mais je crois que nous devrions nous attacher à quelques-unes de ces carences de façon à ce que nous puissions porter remède le plus tôt possible.

1) Administration improvisée:

Il faut bien l'avouer, l'administration de nos maisons a souffert déjà et souffrira davantage dans le futur d'un défaut qui s'appelle l'im-

proviseion. Au seuil du grand développement de l'enseignement dans la Province de Québec, les administrateurs compteront parmi les principaux responsables des orientations et des décisions à prendre. L'avenir, en grande partie, dépend d'eux.

Or, l'administration est une science qui fait l'objet de recherches, de réflexion, d'expérimentation partout dans le monde. Au Canada français, elle est nouvelle. Dans notre congrégation, elle est pratiquement ignorée. Pourtant l'ignorance des méthodes scientifiques d'administration entraîne un gaspillage immense de temps, d'énergie, de personnel et d'équipement. Au sein des institutions, elle suscite et entretient des conflits entre les enseignants et les non-enseignants. Elle ne parvient pas à employer au meilleur le rendement des personnes et des équipes. Elle solère les fonctions mal définies qui soulèvent des querelles mesquines et futiles. Elle exaspère les susceptibilités. Elle ne parvient pas à coordonner les services. Elle paralyse le dialogue entre les catégories d'éducateurs au lieu de le favoriser. Elle entretient les susceptibilités, les rancunes tenaces, les oppositions bornées au lieu de favoriser les échanges de vues toujours plus avantageux." (1)

De plus en plus, les administrateurs de nos collèges devront sortir des facultés d'éducation. Les structures prévues par nos constitutions pour l'administration de nos maisons sont des structures prévues pour les petites maisons. Nous croyons fermement que nos structures doivent être modifiées lorsque nous parlons d'administration de collèges telles que nous les entendons présentement. Ceci pour répondre aux exigences des organismes d'accréditation dont nous parlerons dans la IVe partie de cet ouvrage et pour structurer nos organisations selon les modèles prévus tant par le Gouvernement que par les organismes de planification.

L'expérience vécue au Collège Saint-Paul de Montréal et les nouvelles structures que vient de se donner le Séminaire de Valleyfield devraient nous inspirer dans l'organisation de nos nouvelles structures.

Un problème bien particulier que nous devrons éclaircir est celui de la séparation à établir entre l'administration de la communauté et l'administration du collège à l'intérieur de nos institutions. Que le Supérieur de la communauté et le Recteur du collège puissent être le même homme pendant une période donnée, nous pourrions encore être d'accord. Mais il faudra que les fonctions soient bien distinctes de telle façon que le Recteur sache qu'en posant tel acte, il le fait en tant qu'administrateur du collège et en posant tel autre geste, il le fait en tant que Supérieur de la communauté. Il est un fait que les universités reprochent à nos congrégations:

---

(1) Angers, Pierre, "Réflexions sur l'enseignement", Montréal, les Éditions Bellarmin, 1965, p. 42.

c'est cette obligation d'accepter tous les sujets désignés par l'autorité majeure comme membre du personnel. Le résultat est que le collège doit traîner très souvent des poids morts qu'ils ne lui sont d'aucune utilité. La séparation des tâches et l'administration financière d'un collège matériellement séparé de la communauté permettra au Recteur d'engager tel ou tel Père qui semble convenir aux fins de l'institution et de refuser tel ou tel autre qui ne lui convient pas.

On voudra bien se reporter à la IVe partie de ce rapport, item 3: "Administration structurée dans nos institutions", pour y trouver l'organigramme que nous proposons à chacun des collèges pour une organisation meilleure.

2) Budgets imprécis:

L'administration financière de nos collèges a souvent été aussi assez improvisée. Loin de moi, l'idée de critiquer les efforts de ceux qui ont travaillé jusqu'à maintenant au financement de nos institutions; je ne me sens aucune compétence pour le faire. Cependant, il semble bien que dans la majorité de nos institutions, on ait marché jusqu'à maintenant d'après les bilans établis l'année précédente plutôt que sur l'établissement de budgets projectifs pour l'année qui vient. Ceci est un grave défaut qui nous est signalé par les organismes gouvernementaux.

Depuis qu'elle existe, la Fédération des Collèges classiques n'a cessé de se préoccuper de l'aspect financier des institutions qui la composent; cette préoccupation fut en réalité une des causes immédiates de sa fondation en 1953. On ne tarda pas alors à constater combien grande était la diversité des tenues de livres dans les institutions, et quelle difficulté se résultait, surtout lorsqu'il y avait lieu de comparer les résultats d'une institution à l'autre au moyen de statistiques financières.

D'un commun accord, les Supérieurs des institutions firent tout en leur pouvoir pour que leur Fédération en reprenne le projet de systématisation des écritures comptables; [illegible], chaque institution a été fortement [illegible] d'uniformisation du plan comptable [illegible] l'analyse des statistiques financières annuelles.

Dès le mois de mai 1963, quatorze chapitres essentiels d'un manuel de comptabilité ont été présentés aux procureurs des institutions par la Fédération; d'autres chapitres, traitant de problèmes connexes à la comptabilité, sont en voie de rédaction et seront terminés au fur et à mesure que les disponibilités du budget annuel de la Fédération le permettront.

L'enregistrement des revenus et des dépenses, tel que préconisé par le plan comptable a permis l'élaboration d'une formule détaillée de statistiques financières laquelle a été remise aux collèges dès l'automne 1963. Ces statistiques ont permis à la Fédération d'obtenir des coûts exacts

et détaillés de l'instruction dans les institutions et d'établir des normes en vue d'aider ces dernières dans l'interprétation de leur état financier et dans la préparation de leur budget annuel.

Ce plan comptable est présentement installé dans la majorité de nos collèges et les résultats obtenus à ce jour permettent d'en apprécier toute sa valeur. Cependant, il faudrait que les maisons prennent l'habitude de plus en plus de procéder à l'établissement de budgets bien équilibrés dans chacun des départements ou dans chacun des secteurs du collège pour que l'on puisse, par la suite, vérifier exactement les données financières de la maison à chacune des étapes de l'année scolaire. On me permettra ici de renvoyer les membres de ce Chapitre provincial au bulletin de la Fédération des collèges classiques, Volume VIII, No 6, mai 1964, intitulé "Comment les institutions d'enseignement indépendantes se financent-elles?", pour avoir une juste idée de ce que nous devons préconiser comme établissement d'un système financier dans nos maisons.

3) Sensibilité du corps professoral

Au niveau des institutions, le corps professoral est le bien le plus précieux, plus que les livres que renferme la bibliothèque. Ce sont les deux égoûts de la maison que les jeunes viennent guérir. C'est au corps professoral qu'il revient de faire battre au rythme endiablé de la vie intellectuelle le cœur véritable d'une institution. Sans les professeurs, que deviendraient les laboratoires, les mieux équipés, les salles de cours les plus modernes, les amphithéâtres les mieux organisés? Les professeurs et les maîtres sont les instruments de précision qui modèlent avec doigté ou gaucherie (s'ils sont nouveaux) la cire molle des jeunes esprits.

Une société, un état, tout comme une maison d'éducation devrait donc se faire une loi d'honneur de choisir des rangs de l'enseignement tous les nouveaux professeurs qui veulent s'y introduire sans préparation et sans avenir. Aucune loi humaine ne peut obliger à les garder dans des cadres aussi respectables. Les résultats d'une telle négligence peuvent être si graves que rien ne peut autoriser ces faiblesses. Le choix des maîtres et des futurs maîtres reste donc toujours l'une des tâches les plus difficiles et tout premier d'éducation.

Une fois choisi, le corps professoral d'une institution devrait être considéré comme le pilier de l'œuvre d'éducation à laquelle il travaille. Il ne s'agit pas ici de dire, mais d'affirmer que les professeurs sont des collaborateurs précieux, il faut qu'on fait et en vérité, ils soient traités comme tels.

Il faudrait aussi songer aux l'attitude de respect que le vieil Andrew Carnegie portait à ses officiers. Dans l'éventualité où il viendrait à perdre entièrement ses richesses, et toutes ses valeurs, tous ses placements continuaient intégralement, il ne cesserait de poursuivre refaire sa colossale fortune au cas où à une seule condition: qu'il puisse garder tout son personnel.

Cette citation nous montre de quel prix inestimable nous devons regarder le fait d'avoir dans un collègue un corps professoral qualifié et entièrement consacré à l'oeuvre qui l'emploie.

Il semble que l'on puisse difficilement accepter aujourd'hui ces changements continus qui se produisent au sein du corps professoral de nos diverses institutions. Le va-et-vient perpétuel, tant des infos que des clercs, est un défaut dans lequel nous ne devons pas tomber. Il faut arriver à intégrer tous les maîtres dans une oeuvre choisie d'éducation. Et quand nous parlons ici d'intégration, il faut donner au mot son sens plein au point que chacun sente qu'il est responsable de l'oeuvre au même titre que les administrateurs immédiats.

Il faut leur assurer la stabilité et la sécurité. Comment veut-on qu'un intellectuel véritable travaille s'il sait que son sort est placé chaque année à l'époque des nominations ou des contrats, entre les mains d'un autre qui peut l'envoyer aux quatre coins du monde ou le balancer par-dessus bord au gré des besoins ou au gré des changements qu'il prévoit? Pour ce qui est des infos, qu'on le veuille ou non, nos collègues ne possèdent pas encore de structures telles que l'engagement ou le renvoi des maîtres se fassent soit au conseil d'administration, soit au conseil académique, soit au comité des relations professeurs-collèges. Initialement, c'est par la voix d'un seul homme qui juge et dicte ses critères que chacun des professeurs est engagé. C'est l'occasion de conflit très grave, d'où nos collègues sortent encore victorieux pour le moment, mais combien affligés quand même.

Que le maître soit seul ou en famille, il a besoin de sécurité. Il ne doit pas avoir à s'inquiéter du lendemain. L'insécurité et l'instabilité engendrent la mésentente d'esprit. Elles sont mauvaises conseillères, parce qu'elles irritent les nerfs. Or, tout travail intellectuel doit se faire dans le calme et la sérénité. Sinon, l'esprit tombe vite dans la fatigue et se contente de donner ce qui lui paraît à notre école. S'il est clerc, et qu'il sait que chaque année il peut changer de maison et aller faire sa vie dans une institution rivale où il n'a pas encore passé, il se désintéressera de la même façon de l'institution où il travaille et à ce moment-là, il devient un véritable rebelle malgré la valeur réelle qu'il peut posséder.

3) Bibliothèques insuffisantes ou mal équipées

Le développement des bibliothèques collégiales est l'un des premiers objectifs proposés aux collèges dans leur effort d'adaptation aux exigences actuelles de l'éducation. La bibliothèque avec ses services doit constituer l'une des premières préoccupations des éducateurs. Les professeurs, désormais, comptent sur cet instrument de travail indispensable et les élèves doivent avoir accès à toutes les sources d'information.

Or, dans notre compréhension, à l'exception de l'Externat classique Saint-Jean-Eudes où un effort louable a été fait pour engager du temps digne d'un collègue en local qui servirait le centre nerveux de toute l'institution, il semble que les bibliothèques de nos autres institutions soient pratique-

ment inexistantes ou mal équipées. Il est difficile en effet d'appeler bibliothèque cette petite salle ou cette réserve de livres auxquelles plusieurs élèves à la fois ont difficilement accès. Il faudrait donc que la congrégation se penche de façon précise sur le problème des bibliothèques qui deviennent la préoccupation majeure de toutes les maisons d'éducation. Rappelons-nous également qu'une bibliothèque de collège n'est pas uniquement un local rempli de livres qui sont à la disposition des étudiants et des professeurs, mais d'abord et avant tout un service pédagogique qui aide, grâce surtout à la coopération du corps professoral, à atteindre le but visé par les nouveaux programmes d'études.

Il y a là un problème sur lequel nous allons revenir dans la IVe partie de ce rapport, à l'item "i".

"SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT
DANS LA PROVINCE DE QUEBEC"

IV ELEMENTS DE SOLUTION

a) DEFINITION DES OBJECTIFS DE CHACUNE DE NOS INSTITUTIONS

Document I

Comité de coordination
Réunion du 20 mars 1964
Montréal

OBJECTIFS DU COURS SECONDAIRE CLASSIQUE

Le cours secondaire classique est inspiré par le souci d'atteindre quatre objectifs principaux:

1- Former l'esprit de façon à utiliser toutes ses énergies

2- Donner une vraie culture générale, dans des perspectives d'approfondissement culturel et non de spécialisation.

3- Développer le sens critique et le goût des valeurs artistiques.

4- S'adresser à des étudiants qui ont les aptitudes voulues pour bien réussir de semblables études et qui seront plus tard de fortes personnalités.

MOYENS D'ATTEINDRE CES OBJECTIFS FIXÉS

Pour atteindre ces objectifs, en 1964, nous croyons que le cours secondaire doit utiliser les moyens suivants:

1- Étude approfondie de la langue maternelle

La formation et le développement de la pensée, tel est l'objectif poursuivi par l'étude de la langue maternelle, voire de toute langue. En tant que telle, la langue n'est que le reflet d'une conception de l'esprit et il est inutile de chercher une expression française là où la pensée n'est pas française. C'est cette dernière qu'il faut former, développer, structurer.

La correction du style, la précision du vocabulaire, la rigueur de l'expression, l'étude des auteurs, tous ces exercices n'ont d'autre but que le perfectionnement de la pensée. Faits pour eux-mêmes, ils n'ont qu'une valeur superficielle et technique; rattachés aux principes qui les inspirent, ils se révèlent de puissants moyens de formation de l'esprit.

La langue écrite est celle qui traduit le plus fidèlement la pensée d'un auteur. C'est par elle aussi que se manifestent les qualités créatrices. Au cours secondaire, l'étudiant apprendra d'abord à maîtriser les difficultés premières (grammaire et analyse), puis il sera initié aux divers modes d'expression littéraire, après avoir appris les lois de la description et de la narration. Ainsi graduellement, il sera entraîné à la composition rigoureuse qui viendra par la suite sous forme de dissertation.

La littérature française - sans oublier la littérature canadienne-française - est une des principales sources de formation de notre culture nationale. Aussi, aurions-nous tort d'en négliger l'étude. Le champ est vaste. Il ne semble pas exagéré de réserver à cet enseignement une partie de l'horaire des trois dernières années du secondaire.

Une attention spéciale sera accordée à l'expression orale, car nous avons le devoir impérieux de préparer des citoyens aptes à émettre leurs idées avec aisance au sein d'une société démocratique qui s'organise sans cesse. Il y va du respect de nous-mêmes et de notre culture française. À cet effet, toutes les techniques modernes seront à la disposition des étudiants.

2- Étude des sciences mathématiques

Les mathématiques sont le langage de la civilisation technique en 1964. La science a rationalisé les activités et les disciplines en substituant des mesures quantitatives aux impressions qualitatives; elle a généralisé le traitement mathématique du réel; elle a même entraîné un

renouvellement des mathématiques, faisant apparaître de nouveaux modes de calcul et de raisonnement. La formation mathématique nous apparaît donc comme essentielle; c'est une des bases de la culture en notre siècle. Sans formation mathématique, de très larges secteurs du monde contemporain sont incompréhensibles.

Il nous apparaît donc indispensable de dispenser au secondaire un enseignement sérieux des mathématiques, ce qui permettra en même temps de comprendre quelque chose au langage des sciences.

3- Etude d'une ou plusieurs langues étrangères

La conception d'un programme de culture varie selon le milieu démographique et géographique dans lequel on vit. Sur le continent nord-américain, et dans un pays à majorité anglo-saxonne, on ne saurait négliger l'enseignement de l'anglais. L'étude de la langue anglaise s'impose et il convient de lui consacrer une partie de l'horaire dans chacune des années du secondaire.

Il ne faudrait pas cependant que cette étude soit envisagée uniquement pour le service qu'elle peut rendre dans les relations publiques. L'étude d'une langue sert à élargir les contacts avec les voisins, mais aussi à établir des comparaisons avec notre langue maternelle.

C'est pourquoi il ne faudrait pas que la langue anglaise soit la langue seconde obligatoire pour tous. Les étudiants qui connaissent déjà suffisamment cette langue, pour des raisons de situation géographique ou de relations familiales, devraient plutôt en être dispensés afin de pouvoir faire porter leurs efforts sur une autre langue étrangère.

4- Etude des langues anciennes

Les langues anciennes doivent-elles être ces langues secondes que nous devons étudier au secondaire? Traditionnellement, les langues latine et grecque ont été à la base de notre enseignement classique. L'étude du grec est devenue facultative. L'étude du latin doit-elle le devenir elle aussi?

Nous croyons qu'il faille conserver l'étude d'une des langues anciennes, de préférence le latin. Etant donné l'isolement de notre peuple d'origine latine et la situation de combat qui lui est faite ici sur le plan culturel, nous estimons nécessaire, pour l'élite agissante de la nation canadienne-française, de rester en contact avec le latin.

Mais nous croyons également qu'à côté du cours avec latin doit s'installer un autre cours sans latin, qui permette aux étudiants qui ne désirent pas poursuivre des études avancées en utilisant ce moyen de formation d'arriver quand même aux études universitaires. Nous pensons

ici, de façon plus précise, aux étudiants du cours scientifique qui voudraient plus tard terminer leur préparation à la vie universitaire en rejoignant les études qui conduisent au B.A. Nous estimons qu'il y a là une expérience à tenter et que cette formation différente devrait être offerte à ceux qui la désirent.

5- Etude des sciences expérimentales physiques

Les sciences sont des disciplines capables de former l'esprit, parce qu'elles se réfèrent constamment à l'homme, en lui donnant l'explication des phénomènes qui l'entourent dans l'univers. C'est pourquoi il ne faut pas négliger de former nos étudiants en les entraînant à l'observation des phénomènes de la nature.

Pour être formatrice, cependant, l'étude des sciences devra se faire dans les conditions suivantes:

a) se borner au secondaire à l'étude d'une ou de deux sciences expérimentales;

b) être faite cependant avec toute la rigueur scientifique de la méthode expérimentale.

C'est à ces deux conditions seulement que les sciences seront formatrices et qu'elles permettront à l'étudiant de profiter des connaissances acquises non pas de façon encyclopédique, mais profonde.

6- Etude des sciences humaines

A ce niveau, nous entendons par sciences humaines: histoire, géographie et économie.

Nous croyons qu'il faille mettre l'étudiant au contact de ces disciplines humaines qui le situent l'une dans le temps et l'autre dans l'espace.

Pour être utile, cependant, il faut que cette étude soit faite avec toute la rigueur scientifique de la méthode expérimentale ici encore. C'est pourquoi nous inclinons les maisons à organiser des laboratoires où les étudiants puissent rapidement s'initier de façon concrète à ces méthodes.

7- Initiation technique

On a souvent reproché à notre éducation de ne pas mettre suffisamment nos étudiants en contact avec le réel. Il y a beaucoup de vrai dans cette critique. Il ne faudrait pas négliger de consacrer une part de nos études secondaires aux activités manuelles. Il faut que nos jeunes apprennent à se servir habilement de leurs mains. C'est la contrepartie de l'intellectualisme que l'on pourrait nous reprocher.

8- Formation religieuse

Le cours de religion que nous présenterons à nos étudiants doit puiser à quatre sources différentes le message chrétien qu'il transmet: la Bible, la liturgie, l'enseignement doctrinal élaboré et les témoignages de vie chrétienne. Il doit de plus tenir compte des besoins, centres d'intérêt, préoccupations, conditionnement psychologique et sociologique de chaque groupe d'élèves auquel il s'adresse. Il s'imposera par la valeur de ses méthodes et s'insèrera dans l'ensemble des autres disciplines avec lesquelles il amorcera les liens et les rapports qui s'imposent.

9- Formation civique

"Personne ne peut prétendre à une véritable culture s'il ignore les courants majeurs et les lignes d'évolution de la société contemporaine; il en subirait alors la pression sans parvenir à s'y insérer. L'éducation doit donc avoir le souci d'initier les jeunes au monde contemporain et de préparer leur insertion sociale. Il s'agit de faire comprendre les relations de l'homme à son milieu." (F. Angers, Le Devoir, numéro spécial sur les collèges classiques, samedi 7 mars 1964, p. 32).

Il faut donc préparer l'étudiant à son rôle de citoyen et de lui faire comprendre en même temps que les devoirs qui l'attendent, la haute mission qu'il aura à jouer comme citoyen de ce pays particulier qui s'appelle le Canada.

9- Formation esthétique

L'éducation artistique, il va sans dire, fait partie intégrante d'un cours de formation générale. C'est une façon de prévenir les déformations du goût, mais aussi de mettre l'étudiant en contact avec ce domaine si riche constitué par les arts des différentes époques et des différents pays. Il faut même prévoir, nous le pensons, un cours secondaire fondé sur le développement des dons musicaux ou esthétiques de certains étudiants. Discothèques, ateliers d'art, auditoriums, salles d'exposition sont nécessaires pour initier les étudiants à toutes les formes du beau. La construction des édifices elle-même doit refléter cette préoccupation: il importe, en effet, de créer un milieu favorable à la culture.

Et puisque le cinéma est considéré comme l'une des manifestations de l'art contemporain, l'étudiant ne saurait terminer son cours secondaire sans avoir reçu une initiation cinématographique.

10- Education physique

L'éducation physique constitue un facteur de santé et d'équilibre humain nécessaire à la formation intégrale de l'homme. Une place

lui sera réservée - tout en tenant compte des conditions individuelles - dans l'horaire du secondaire. La pratique des sports et l'athlétisme compléteront l'enseignement théorique.

Mais cette éducation physique nécessite un équipement et des locaux adéquats.

Le 9 juin 1958
MB/rb

Faculté de [illegible]
Université de Montréal

" ACCREDITATION "

INTRODUCTION

Que signifie ce mot "accréditation"? Pour certains, il s'agit là d'un titre prestigieux conféré à une institution par un organisme compétent. S'il ne s'agissait que de cette conception, il faudrait immédiatement conclure que l'enseignement aux Etats-Unis est prestigieux, car beaucoup d'institutions tant de niveau secondaire (High School) que de niveau collégial et universitaire jouissent de l'"accréditation". Il faut donc entrevoir une autre signification.

C'est la reconnaissance officielle, par un organisme compétent (v.g. Middle States Association), qu'une institution peut remplir adéquatement les objectifs qu'elle s'est assignés, et que son enseignement est conforme à ces objectifs.

Cet énoncé présuppose plusieurs conditions: personnel compétent et en nombre suffisant, organisation efficace du personnel pour en tirer le maximum de rendement, sans le surcharger, locaux suffisants: laboratoires, locaux de classe, salles de jeux, bibliothèque, etc... organisation des services de bibliothèques, etc. Nous aurons à reparler de ces conditions, lorsqu'il s'agira de parler de l'auto-critique (self-evaluation) de la maison.

AVANTAGES QUE PROCURE L'ACCREDITATION:

a) la reconnaissance de la valeur des diplômes conférés par cette institution. Prenons un exemple au niveau d'une école professionnelle: la Faculté de médecine est accréditée par l'association professionnelle de Médecine. Un élève finissant de Montréal, qui se présente à une Faculté d'Université Américaine, en vue de poursuivre des études post-graduées, est accepté d'emblée comme étudiant, tandis que celui qui provient d'une Faculté non accréditée, aura à subir des examens d'entrée, et, devra même suivre des cours supplémentaires. Il en est de même pour toutes institutions accréditées, quel qu'en soit le niveau: passage du secondaire au collégial, du collégial à l'universitaire.

b) échange de personnel, au cours d'une année scolaire, puisque tous sont reconnus comme compétents par l'association d'accréditation.

c) possibilité d'association entre maisons accréditées - ce qui se fait en certains centres américains où les institutions ne sont pas trop éloignées; v.g. Université de Massachussets qui s'associe

À Smith College, Amherst College et un autre dont le prénom s'échappe. Cette association est avantageuse, puisqu'elle permet d'offrir un plus grand nombre d'options pour les élèves qui fréquentent une ou l'autre des institutions associées, sans accroître sensiblement les frais d'opération.

4) autre grand avantage pour une institution des Etats-Unis. On fait des dons surtout à des maisons qui ont une valeur aux yeux du public, et qui ont besoin d'argent pour continuer à se développer. C'est le cas d'une institution accréditée.

OBJECTIFS DE L'INSTITUTION

Quels sont les objectifs précis d'une institution? Cette question constitue la clef de voûte de tout le système d'accréditation, c'est, je dirais, le point crucial. Tout le travail d'auto-critique (self-evaluation) se fera en regard de ses objectifs, l'enquête de l'équipe des examinateurs portera sur tout ce qui concerne ces objectifs, sur les moyens dont dispose l'institution pour réaliser cet idéal. Disons tout de suite que les collèges américains ne donnent pas tous le même enseignement; ils se diversifient selon les objectifs que, librement, ils se sont fixés. Ce sera, certes, un problème dans notre contexte actuel... car habitués que nous sommes à dispenser un même type d'enseignement, nous nous croyons facilement aptes à dispenser tout type d'enseignement qui se présente, ce qui ne va pas sans créer quelques problèmes, dont un des principaux consiste en une diminution de la valeur de l'enseignement donné. Il va donc falloir que chacune de nos maisons étudie son problème individuel et arrive à se fixer des objectifs précis, et oriente tous ses efforts vers la mise en application de ces objectifs.

Comment procéder?

a) étude de la charte civile: cette charte donnera sûrement l'orientation générale de la maison, à quel type d'enseignement elle est destinée.

b) étude des amendements à la charte: nos institutions ont, sans doute, senti le besoin de préciser certains points de la charte, en vue de mieux répondre aux besoins du temps...

c) aujourd'hui, quelles précisions nouvelles faudrait-il apporter pour spécifier davantage les objectifs de la maison? sera-t-il nécessaire d'amender de nouveau la charte?

Ce sont là des points importants, car notre type légal d'existence, comme institution, est défini par la charte civile. Mais sûre, quels que soient les objectifs précis que se fixe une institution, il ne lui sera plus permis d'être une institution "correcte", "passable", il lui faut

atteindre "l'excellence". C'est pourquoi on n'insistera jamais trop sur la nécessité de cette première démarche, sur la nécessité d'un travail réfléchi... Rien ne sert de se fixer dans l'idéal des objectifs désirés; mieux vaut des objectifs clairs, précis pour lesquels l'institution pourra donner le meilleur d'elle-même. Dans ce contexte, un collège qui aurait comme objectif l'enseignement des langues anciennes, aurait sa raison d'être, mais, comme en tout autre domaine, il lui faudrait assurer l'excellence.

En plus de cette étude de la charte civile, une institution devra tenir compte de trois autres facteurs importants pour délimiter ses objectifs:

a) appréciation objective des moyens dont elle dispose pour assurer un enseignement cadrant avec les objectifs, et par moyens, entendons ici personnel et moyens matériels: édifices, laboratoires, etc.

b) Il lui faudra aussi tenir compte des besoins du milieu où se situe l'institution. Un collège a une fonction sociale, il doit désservir un milieu, il existe pour le milieu. Peut-être qu'une enquête sociologique s'imposera, pour mieux connaître les besoins réels d'une région. Ce serait un moyen d'assurer plus de réalisme aux objectifs que se fixera la maison.

c) un autre facteur, dont l'importance saute aux yeux, c'est le nombre d'étudiants au niveau collégial... Est-ce que le collège est situé dans une région où l'accroissement démographique est suffisant pour justifier et maintenir la présence d'un collège? Inutile de se fixer des objectifs qui répondront aux besoins de 5, à ou peut-être 10 étudiants. D'où l'on voit que le nombre d'étudiants justifiera la limitation des options à offrir.

Ce sont là les points essentiels qui pourront guider une institution dans le choix de ses objectifs. Il s'agit ici d'une énumération brève, non exhaustive... mais suffisante, je crois, pour faire saisir l'importance, la nécessité, pour chaque institution, de faire cette étude et d'en arriver à une conclusion bien précise.

AUTO-CRITIQUE (self-evaluation)

La phase suivante se traduira par un travail d'analyse de ce qu'est actuellement le collège, des correctifs à apporter pour répondre aux objectifs entrevus, des déficiences, etc. Cette étude doit être la plus objective possible.

Définition de l'auto-critique ou (self-evaluation)

C'est l'étude ou l'analyse de toutes les potentialités éducationnelles du collège ou de l'université, analyse effectuée par tout le personnel,

composé de personnes les mieux qualifiées pour mener à terme cette analyse, composé aussi de personnes les plus désireuses de progrès pour leur institution.

Buts de cette analyse:

a) aider tous et chacun des membres du personnel à se former une idée claire, précise des objectifs de leur institution;

b) soutenir et stimuler les efforts de tous et de chacun pour que l'institution réalise ses objectifs, avec le maximum de succès;

c) aider à surmonter et à vaincre les difficultés qui se présentent, et qui retardent la réalisation des objectifs.

Valeur de cette analyse:

La validité de cette analyse est fonction de trois facteurs principaux:

1) il faut, de toute nécessité, que chacun des membres du personnel comprenne très bien qu'il ne s'agit pas ici d'auto-défense, mais bien d'auto-critique, ce qui suppose la plus complète honnêteté; ce n'est ni le temps ni le lieu de jeter de la "poudre aux yeux";

2) que chacun des membres du personnel comprenne bien qu'il y va de l'intérêt de tout le personnel engagé dans cette institution. (Donc oubli des intérêts individuels, des petites oppositions entre membres du personnel d'une même institution)

3) utilisation intelligente des directives et de tout autre matériel nécessaires à cette auto-critique et mis à la disposition du personnel de l'institution.

DUREE DE CE TRAVAIL

Ce travail d'auto-critique devrait durer au moins une année académique entière, et préférablement deux. C'est ce qu'affirme le Middle States Association et c'est ce qui, de fait, se réalise dans ce travail. Des maisons en voie d'accréditation où qui ont été accréditées récemment affirment qu'elles ont mis au moins deux années à cette analyse, et que ce n'est pas trop long. L'Association conseille fortement d'établir un calendrier contenant les dates limites où telle section du travail doit être terminée, si l'on veut que l'ensemble de l'analyse progresse. En somme un travail méthodique et bien compris.

DIRECTIVES ET AUTRE MATERIEL:

Le Bureau de l'Association d'accréditation est à la disposition du personnel, la documentation nécessaire pour mener à bonne fin cette

auto-critique. "Middle States Association" offre entre autres documents:

5.00 - Characteristics of Excellence in Higher Education

5.00 et 5.01 - Questionnaire Guide for Institutional Self-Evaluation

5.05 - A suggested Outline for Institutional Self-Evaluation

Ces documents méritent, chacun une analyse complète, mais nous entraîneraient beaucoup trop loin. Contentons-nous de souligner quelques points.

POINTS ESSENTIELS, OBJETS DE L'AUTO-CRITIQUE

1° Comment une institution définit-elle son rôle, c'est-à-dire quels changements s'imposent pour que les élèves acceptent de plein gré ce rôle et s'y intègrent, ou encore quelles innovations s'avèrent nécessaires en fonction de ce rôle?

2° Est-ce que les objectifs de l'institution sont de niveau satisfaisant pour un enseignement supérieur? Correspondent-ils vraiment à ceux d'une institution d'éducation supérieure?

3° Est-ce que les activités de la maison sont en conformité avec les objectifs? sont-elles nécessaires aux objectifs poursuivis?

4° Est-ce que ses activités et ses programmes sont conçus et appliqués de telle sorte qu'ils puissent rencontrer les exigences des objectifs même dans les détails?

5° Est-ce que la maison dispose d'un personnel suffisant en qualité et en quantité, de ressources adéquates, de facilités et d'équipement requis pour que ses programmes soient mis en application? Est-ce que la maison peut prévoir l'assurance d'un support financier pour assurer sa permanence?

6° Quelles sont les preuves que peut apporter le collège lui permettant d'affirmer qu'il atteint ses objectifs.

Telles sont les questions fondamentales sur lesquelles devra porter l'auto-critique. Une de ces questions demande une étude sérieuse... A la question sixième, il est facile de prévoir que la meilleure façon de répondre, ce sera de faire une étude statistique prouvant que la plus grande partie des étudiants poursuivent, avec succès, leurs études.

COMMENT ORGANISER CETTE AUTO-CRITIQUE (self-evaluation)

1° Le grand principe, c'est d'intéresser tout le personnel du collège, professeurs et administrateurs, à participer à cette étude. C'est un pré-requis indispensable. Autant vaudra cette auto-critique, que plus nombreux seront ceux qui y auront participé.

Aucun individu, aucun comité ne peut se charger de ce travail au nom de tous; c'est l'affaire de tous et de chacun.

Le mode usuel de procéder, c'est de créer des comités, dont chacun se charge d'étudier un secteur particulier, s'inspirant, dans son travail, de "Questionnaire Guide" et de "A suggested Outline...", documents fournis par l'association d'accréditation.

2° s'assurer que tous et chacun des membres du personnel comprend et accepte sa responsabilité dans la préparation du rapport.

Ce travail d'auto-critique présente de grands avantages:

a) centrer tout l'intérêt du personnel sur ce point particulier; évaluer la valeur de leur propre institution;

b) favoriser des relations entre les membres du personnel;

c) donner l'occasion d'échanger des idées, des suggestions.

3° mettre sur pied une équipe de coordinateurs, dont le président, personnage dynamique, intéressé à tout ce travail, pourra suggérer de nouvelles approches pour l'étude d'un problème en particulier. Il sera aussi le principal agent dans la préparation du rapport final.

Le président de ce comité de coordinateurs est un des hommes-clefs, l'autre étant le président même de l'institution. De ce président, il sera demandé du temps, de l'énergie, du tact, de l'intelligence.

Le rôle du président de l'institution sera de maintenir au maximum l'attention de tous sur l'étude en cours, de stimuler sans dominer, de mettre au point, pour l'imprimé, des sections de rapport tout en entreprenant le rapport final.

4° établir un calendrier des échéances, i.e. fixer des dates limites où tel travail devra être terminé. C'est une nécessité. Ce calendrier, il faudra l'entreprendre assez large pour que personne ne soit pris à la gorge, mais, une fois fixé, il faudra absolument l'observer. Cette auto-critique constitue un travail de longue durée.

5° voir à ce que les résultats de l'étude passent graduellement en application.

Tout au long de ce travail d'auto-critique, un nouveau mode de pensée se fera jour, de nouvelles perspectives surgiront, une nouvelle unité se fera autour des diverses questions. Il faudra bien orienter toutes ces nouveautés dans la bonne direction; c'est pourquoi l'équipe de coordination demeurera utile même après la fin du travail d'auto-critique. Il n'en demeurera pas moins vrai que la responsabilité, dans sa majeure partie, reposera sur les épaules du président.

NORMES D'EXCELLENCE EN EDUCATION SUPERIEURE

Les normes d'excellence qui distinguent les institutions d'enseignement supérieur sont fonction des types d'institutions considérées; mais toujours ces institutions admettent certains dénominateurs communs: le souci constant d'atteindre, par le moyen des cours dispensés, une culture générale; développer le jugement personnel, porter des jugements de valeur, attacher plus d'importance à la compréhension des notions fondamentales plutôt que l'accumulation de faits et l'acquisition d'habileté techniques; créer une atmosphère qui stimule l'étudiant à dépasser le cadre de connaissances strictement requises pour l'obtention de crédits, certificats ou autre degré.

Il importe d'ajouter, à ce qui précède, les traits suivants: souci constant de contrôler les résultats obtenus en regard des objectifs fixés; insistance sur le développement intellectuel et professionnel des enseignants; claires définitions des responsabilités de chacun, sous le contrôle de l'autorité compétente; stabilité des ressources assurant la permanence de la qualité de l'enseignement.

Tout ceci présuppose que l'on maintienne en permanence cette autocritique, qui permettra de faire selon les besoins du moment, les réajustements nécessaires.

Pour atteindre ces normes d'excellence, il est indispensable

1° que l'institution ait une organisation efficace et stable en tout ce qui concerne le personnel administratif et enseignant;

2o que l'institution dispose de moyens pour mettre en application son programme... ce qui est contenu dans le terme "ressources" - qui implique: des fonds disponibles, des édifices bien adaptés aux fins que poursuit l'institution;

3o un programme d'études bien pensé et toujours en fonction des objectifs librement choisis par la maison;

4o une bibliothèque bien montée, toujours en fonction du programme. C'est l'auxiliaire indispensable de la mise en application de tout programme de cours.

Disons ici quelques mots sur chacun de ces points, pour mieux en faire saisir la portée.

ORGANISATION

Chacune de nos institutions a une organisation particulière, mais trop souvent, faute de définitions claires et précises de chacune des tâches des responsables, faute de coordination entre les différents départements, il y a perte véritable d'efficacité. Une simple question devrait inciter chez nous une étude sérieuse: est-ce que, avec le personnel dont nous disposons (administrateurs, professeurs, secrétaires, etc.), nous obtenons tout le rendement désirable, toute l'efficacité qu'on devrait obtenir d'un tel personnel... Ce qui frappe, lorsqu'on visite un collège américain, c'est la mise sur pied

d'une organisation efficace, où chaque individu a sa tâche bien déterminée, où est expliquée clairement la coordination du travail de chacun avec le travail de tous les autres.

Donc, pour une institution qui se veut sérieuse, après qu'elle se sera fixée ses objectifs, il lui faudra établir des plans bien précis qui lui permettront d'atteindre son objectif le plus tôt possible, et dans ce plan, il faudra prévoir la part de responsabilités de chacun dans la mise en application du plan.

D'où l'on voit immédiatement la nécessité de délimiter et de définir la tâche de chacun.

Si on prend comme exemple un collège américain, on verra à préciser et à définir:

1) le rôle des syndics (trustees) - théoriquement, le contrôle général du plan d'action et de sa mise en application relève des syndics. Leur autorité s'étend non seulement à ce qui concerne la définition des objectifs, mais à l'approbation du plan général et à la structuration de l'institution en fonction de ce plan.-
Ils ont aussi autorité pour ce qui concerne les provisions nécessaires à l'organisation de la maison et à l'entretien du personnel.

2) le président, est responsable, sur syndics de la mise en application du plan, responsable du personnel, responsable de l'utilisation efficiente des provisions approuvées par les syndics.

3) le bureau d'administration se trouve l'agent exécutant du plan arrêté et de sa mise à exécution. Pour être efficace, ce bureau doit être vraiment organisé. Son efficacité est fonction de la compétence de chacun de ses membres.

4) il en va de même du "Dean des Etudes" etc. etc.

Un collège a une organisation vraiment efficace, quand il a réussi ainsi à délimiter les tâches de chacun et à les coordonner... ce qui peut se traduire par une sorte d'organigramme, où se distribue tout le personnel de la maison. Ce travail se traduit en définitive à la préparation d'une constitution, ou encore d'un statut d'un genre, que nos collègues américains appellent "Faculty Handbook"- Chaque membre du personnel en a un exemplaire en sa possession, et il peut voir très bien ce qu'est sa tâche, et qui est son chef immédiat.

RESSOURCES

Ce mot est employé ici pour désigner tout apport matériel indispensable au progrès d'instruction:

Il inclut donc:

les fonds nécessaires

les locaux: classes, théâtres, bibliothèques, laboratoires,

les locaux indispensables pour l'habillement,

le repas,

les résidences pour le personnel enseignant
pour les étudiants

les meubles et équipements indispensables aux laboratoires,
bibliothèques, ateliers, etc.

tout le matériel pédagogique, audio-visuel, etc. etc.

Cette connaissance exacte des ressources dont dispose la maison est indispensable: car dans l'étude des programmes, ou des modifications de programme, l'institution doit absolument savoir: 1° si, avec ses ressources, elle peut mettre en application ses programmes; 2° ou bien quelles provisions seront nécessaires pour parvenir à appliquer ses programmes: coût de la construction d'un nouvel édifice? coût d'achat de matériels indispensables? etc. etc. On voit immédiatement l'importance de cet item.

PROGRAMMES

Les programmes sont conçus en vue de répondre au plus prochain et d'atteindre ainsi les objectifs de l'institution, et par programmes, il ne faut pas entendre seulement les activités scolaires mais aussi toutes les autres activités... en d'autres termes toutes les activités doivent être intégrées. Il doit toujours demeurer possible de démontrer d'une façon probante la relation qui existe entre ses programmes et les objectifs. Les cours et les séquences sont établis en regard des objectifs, tout en demeurant une réponse vraie aux besoins des étudiants et de la société. Tous ces cours doivent de toute évidence contribuer à la formation culturelle de l'étudiant.

Le programme ne doit pas seulement tenir compte des objectifs, mais du personnel disponible et des moyens matériels dont dispose l'institution.

La place des professeurs, à l'égard du programme, est, dans un certain sens, celle d'un exécutif, c'est-à-dire qu'ils dispensent un enseignement conformant aux effectivités du programme. D'où il ressort que, pour assurer un enseignement valable, les professeurs doivent être compétents, bien formés, intéressés à leur travail, et surtout, chacun d'eux doit avoir à coeur de maintenir à jour leur compétence professionnelle. L'attention de degrés supérieurs importe assez attestation d'une préparation spécialisée en vue de l'enseignement.

BIBLIOTHEQUES

Ici encore, il est facile de s'illusionner sur la valeur académique d'une bibliothèque, en prenant pour normes des exigences trop générales, exiger, par exemple, un nombre élevé de volumes. Une institution peut déclarer que sa bibliothèque contient 40,000 ou 75,000 volumes bien catalogués. Doit-on juger cette déclaration satisfaisante? Avant de donner une réponse, il faudrait connaître les objectifs de la maison, les programmes d'études en fonction des objectifs, puis procéder ensuite à l'évaluation du contenu de la bibliothèque, en regard des programmes et des objectifs...

Alors il est facile de voir que même si une bibliothèque comporte 75,000 volumes, elle pourra devenir à peine satisfaisante... D'où il ressort que la caractéristique d'une bonne bibliothèque, c'est son intégration dans l'ensemble de l'institution, compte tenu des objectifs et des programmes.

L'efficacité de la bibliothèque est donc de toute première importance. Les collections de volumes doivent correspondre aux grandes lignes des programmes, doivent être en quantité suffisante aux programmes d'études, et surtout doivent être très largement utilisées tant par les étudiants que par les professeurs.

L'efficacité de la bibliothèque dépend des services qu'offrent les responsables: bibliothécaire (s) compétent (s) et ses auxiliaires. Le bibliothécaire responsable dans une institution doit avoir le même statut qu'un professeur, et il devrait exister une collaboration étroite entre professeurs et bibliothécaire pour tout ce qui concerne l'achat de volumes, projets d'agrandissement, etc.

Quoiqu'il en soit, le processus d'évaluation d'une bibliothèque a trois questions fondamentales: a) quel recours aux sources du monde intellectuel présupposent les programmes de l'institution? b) dans les conditions actuelles qu'offre la bibliothèque cette recours aux sources; c) comment accroître ces "sources" et surtout comment en stimuler la consultation.

CONCLUSION

Ces quelques faits concernant l'accréditation font ressortir la nécessité de réflexions sérieuses sur l'entité de chacune de nos institutions. Comme collège X, situé dans telle banlieue, dans telle région, qu'est-ce que je suis réellement? Une analyse sérieuse, analyse critique de son entité comme collège. Qu'est-ce que devrait être mon collège? qu'est-ce que je voudrais qu'il soit? Je puis bien me déterminer des objectifs, un idéal... mais aussitôt après suivre un examen sérieux...

a) ses objectifs répondent-ils vraiment aux besoins des étudiants? aux besoins du milieu?

b) mon collège dispose-t-il des moyens efficaces pour atteindre ses objectifs?

1) personnel suffisant en quantité et en qualité? organisation bien structurée du personnel? etc.

2) Immeubles présentant des locaux indispensables, locaux munis de tout les services que présuppose l'idéal entrevu?

3) a-t-il les fonds voulus pour compléter les constructions requises par les objectifs, pour assurer l'ameublement de ces locaux, etc.

Et le questionnaire pourrait se prolonger indéfiniment un peu comme le fait voir l'exposé précédent qui est loin d'être exhaustif. Il n'a été rien dit par exemple des services d'orientation scolaire et d'orientation professionnelle... C'est donc dire qu'il faut, à chacune de nos institutions, faire un travail sérieux en ce sens, tout en conservant présent à l'esprit cette nécessité; quelle que soit l'orientation entrevue, il ne reste qu'une possibilité c'est "l'excellence" à tout point de vue.

Emile Doublard, c.s.c.

N.B. Ce [illegible] est largement inspiré des publications du "[illegible] State Association [illegible] Accreditation".

25 février 1964
/cl

d) PERFECTIONNEMENT ET STABILITE DU CORPS PROFESSORAL:

Le perfectionnement du corps professoral est l'un des problèmes les plus importants auquel nous avons maintenant à faire face. Les exigences nouvelles des Facultés des Arts nous mettent en présence de qualifications que nous n'avions peut-être pas jusqu'à maintenant prévues. Pourtant il y a déjà cinq ans que les Facultés des Arts avertissaient les collèges de prendre des dispositions majeures pour arriver à régler ce problème du perfectionnement des professeurs. Malgré cela, on dirait que la publication des qualifications requises a pris tout le monde par surprise.

Dès les années 1950, le recrutement et la formation des maîtres auraient dû, par une politique prévoyante, être intensifiés à tous les niveaux de l'enseignement. Une prévision eut exigé cet effort. Mais la prévision commence à peine à entrer dans nos vues et nos façons d'agir. Pour combler des arrérages, il nous a fallu jusqu'à maintenant recourir à des moyens de fortune. Il y a, pour le moment, d'immenses besoins à satisfaire et le retard pris n'est pas facile à rattraper. L'utilisation de ces expédients d'ailleurs décourage les instituteurs eux-mêmes, tant clercs que laïcs. Plusieurs avouent qu'ils ne possèdent pas les qualifications requises pour mettre leur métier sur le pied d'une profession. Une proportion importante de la population a reçu une instruction, une formation supérieure à celle qu'ils possèdent eux-mêmes.

A titre d'exemple, voici la liste des cours approuvés à l'Université de Montréal et la liste des qualifications exigées pour présenter ces mêmes cours:

Cours obligatoires	Grades exigés en 1965-66
Anglais A131	Licence ès lettres (certificats en linguistique et en anglais).
Français A131, A231	Licence ès lettres (certificat en français).
Histoire A131	Licence ès lettres (certificat en histoire).
Latin A131, A231	Licence ès lettres classique.
Mathématiques A133, A231, A232	Baccalauréat ès sciences général.
Philosophie A331, A332, A431	Licence en philosophie.
Physique A231, A331	Baccalauréat ès sciences général, plus un cours du P.S.S.C.

Physique A252	Baccalauréat ès sciences général.
Sciences religieuses A131, A251, A331, A431	Baccalauréat en théologie ou baccalauréat en sciences religieuses, plus une année d'études dans un centre de catéchétique.

Pour ces cours obligatoires, une expérience de cinq ans et plus d'enseignement d'une matière au niveau collégial, ajoutée à une année d'études spécialisées dans cette matière, peut remplacer les exigences minimales.

1. Les cours approuvés en 1961.

A partir de 1965-66, les grades exigés seront les suivants:

Cours approuvés en 1961	Grades exigés en 1965-66
Anglais A251, A252, A253, A254	Licence ès lettres (certificats en linguistique et en anglais).
Biologie A351, A451	Baccalauréat ès sciences (biologie).
Chimie, A351, A451	Baccalauréat ès sciences(chimie).
Français A351	Licence ès lettres (certificat en français).
Géographie A151, A251	Licence ès lettres (certificat en géographie).
Grec A151, A152, A251	Licence ès lettres classique.
Histoire A251	Licence ès lettres (certificat en histoire).
Latin A051, A052, A053	Licence en pédagogie, option latin.
Latin A351, A352, A353	Licence ès lettres classique.
Mathématiques A351, A352, A451	Baccalauréat ès sciences (mathématiques).
Physique A352, A451, A452	Baccalauréat ès sciences (physique).
Sciences religieuses A451, A452, A453, A454, A455	Licence en théologie ou Maîtrise en sciences religieuses.
Sciences religieuses A456	Licence en théologie ou Maîtrise en sciences religieuses, plus une année d'études dans un centre de catéchétique.

Pour ces cours à option, une expérience de cinq ans et plus d'enseignement d'une matière au niveau collégial, ajoutée à une année d'études spécialisées dans cette matière, peut remplacer les exigences minimales

2. Les cours approuvés en 1973 ou en 1974.

Les grades exigés dès l'approbation de ces cours sont les suivants:

Cours approuvés en 1973 ou en 1974	Grades exigés en 1974-75
Anthropologie A351, A451	Maîtrise ès arts (anthropologie).
Economie A451	Maîtrise ès arts (économique).
Espagnol A151	Licence ès lettres (certificat en espagnol).
Français A051	Certificat d'études supérieures en linguistique.
Français A352, A353, A451, A452	Diplôme d'études supérieures (français)
Géologie A351	Baccalauréat ès sciences (géologie)
Histoire A351, A352, A353	Licence ès lettres (2 certificats en histoire), plus la scolarité du doctorat ès lettres (histoire).
Latin A152	Licence ès lettres classique.
Musique A151, A251	A faire approuver par la Faculté de Musique.
Philosophie A351, A453, A454, A455 A456, A457, A458	Licence en philosophie plus la scolarité du doctorat en philosophie.
Politique A351, A451	Maîtrise ès arts (politique).
Psychologie A351, A451	Licence en psychologie.
Psychologie A352	Baccalauréat ès sciences (biologie).
Sociologie A351, A451	Maîtrise ès arts (sociologie).

Pour ces cours à option, une expérience de dix ans et plus d'enseignement d'une matière au niveau collégial, ajoutée à deux années d'études spécialisées dans cette matière, peut remplacer les exigence minimales. La Faculté enverra un questionnaire à remplir pour chacun de ces cours.

Or, par sa mission même, l'éducateur, surtout au niveau collégial et aussi profondément au niveau secondaire, doit être un esprit hautement cultivé, conscient lui-même des richesses spirituelles qu'il porte et capable de les faire partager à de jeunes esprits encore malléables à les assimiler. C'est pour cette raison que les Facultés des Arts exigèrent comme préparation à l'enseignement aux niveaux secondaire et collégial les trois étapes suivantes:

1) Une formation de base qui en fasse véritablement un universitaire, c'est-à-dire qu'il lui fasse prendre une conscience réflexive des démarches de l'esprit dans l'acquisition des savoirs et l'organisation de ces savoirs en synthèse de plus en plus vaste, synthèse qui conditionne le progrès de la connaissance, l'action de l'homme et la transformation des sociétés; cette synthèse qui constitue la formation de base peut être obtenue au cours du baccalauréat ès arts.

2) Une spécialisation universitaire dans la discipline ou le type de discipline qui constituera le champ propre de l'enseignement de ce professeur. Il ne peut plus suffire aujourd'hui de posséder des "clartés de tout", et la réflexion, pour devenir féconde et se prolonger en création intellectuelle, doit se concentrer dans un secteur défini du savoir. Il est donc de première importance de faire prendre, tant aux futurs qu'aux laïcs qui ont à enseigner dans nos collèges aux niveaux secondaire et collégial, des études dans une discipline universitaire reconnue, études qui seront poussées jusqu'à l'obtention des derniers diplômes que cette université peut décerner.

3) Une formation professionnelle et pédagogique le mettant en mesure de remplir sa fonction d'éducateur. Il faut que soit définitivement close cette ère si longue pendant laquelle on a cru que l'éducation était une carrière où l'on pouvait entrer n'importe quand, avec un minimum de préparation et un maximum de bonne volonté. Le dévouement est indispensable en éducation; mais il ne remplacera jamais la compétence et les problèmes strictement pédagogiques sont trop nombreux pour que le futur éducateur n'en ait pas pris connaissance.

On demande aux médecins, aux avocats, aux juristes, aux prêtres, une formation de cinq à six années après le baccalauréat et des études spécialisées dans la manière de présenter leur science soit aux patients, soit aux clients et on n'osera jamais le faire pour ceux qui auront justement dans la société l'une des tâches les plus sérieuses: la préparation du matériel qui fera la société de demain? Il y a là une anomalie qui a trop longtemps duré et qui doit être corrigée.

L'intelligence, nous le savons, peut fort bien donner l'aptitude à l'enseignement. Mais on ne doit pas être tout simplement des marchands de latin, de mathématiques ou de culture intellectuelle. Nous avons à nous préoccuper aussi de la formation complète d'une personnalité en devenir. L'éducation, c'est l'art d'établir un équilibre harmonieux

entre de multiples éléments et dans cet ensemble, les matières scolaires ne constituent qu'un des éléments. Dans bien des milieux, on a eu tendance longtemps à croire que les élèves de l'enseignement secondaire étaient au terme de leur développement et que les maîtres n'avaient à s'occuper que de meubler leur intelligence. C'est une grave erreur. Jusqu'à la fin du collégial, les adolescents et les jeunes gens ont encore besoin d'être orientés, déterminés et tout professeur, quelle que soit sa spécialité, doit veiller à favoriser ce développement de la personnalité de son disciple. S'il y a des matières à enseigner, il y a des méthodes pour le faire et on ne peut nier que certaines d'entre elles soient mieux appropriées au caractère et à la vie affective des adolescents, comme la discussion collective, l'initiative particulière, le travail en équipe, le travail personnel. Et si l'on ne leur en fait pas la démonstration, beaucoup de candidats professeurs, tant clercs que laïcs, ne comprendront pas que jusqu'à un certain âge, les méthodes psychologiques soient souvent plus efficaces que les méthodes logiques basées sur la systématisation scientifique et les rigoureuses démarches du raisonnement. Une fois de plus, il ne suffit pas de connaître ce que l'on doit enseigner; il faut aussi savoir comment le faire, et ce "comment" est largement dépendant de la nature bio-psychologique de l'élève. Soutenir le contraire serait se complaire dans la suffisance, la satisfaction béate de ce qui existe. C'est là côtoyer l'aveuglement. Et dans notre monde dur, il n'est pas bon de se conduire en aveugle, de pratiquer la politique de l'autruche. A ces professeurs hautement qualifiés, il faudra d'ailleurs assurer la stabilité et la sécurité. Qu'il s'agisse de clercs aussi bien que de laïcs, il faut que les intellectuels qui travaillent dans nos collèges aient l'impression qu'ils n'y sont pas à titre provisoire mais à titre permanent. Il est tout à fait normal que les maisons d'éducation aient une période d'essai avec les nouveaux professeurs qu'elles introduisent dans leurs cadres. Mais une fois la période d'essai terminée, il faudrait songer à établir dans nos maisons un système de permanence et faire en sorte que les nominations aussi bien que les signatures de contrat ne soient pas constamment remises en cause. Les documents de la Fédération des collèges classiques sur le statut du personnel enseignant insistent d'ailleurs de façon assez claire sur cette notion de permanence. Le professeur engagé au titre de chargé d'enseignement dit-on dans ce document est lié par un contrat annuel renouvelable pendant un certain temps jusqu'à ce que le professeur ait fait preuve de sa compétence et de sa valeur. Mais une fois que ce professeur a été reconnu comme capable d'apporter aux étudiants une science et une éducation que l'institution désire fournir à ses élèves, il faut organiser un système d'engagement qui prévoit, par titre d'appréciation ou autre, une permanence et des contrats plus longs. Il est temps que cesse à l'intérieur de toutes nos maisons d'éducation ce remue-ménage continuel qui se produit jusqu'à maintenant chaque année. Une équipe de professeurs compétents et intéressés à une oeuvre d'éducation est longue à constituer. C'est pourquoi il faut que le Directeur des études, aussi bien que le Recteur de l'institution, sache de façon précise où il va et qu'il maintienne en fonction des personnes qu'il a jusqu'à présent jugées capables de remplir les rôles qui

leur sont confiés.

Pour ce qui est des laïcs, il faut que l'entrée de ces enseignants dans nos maisons d'enseignement ne soit plus regardée comme un mal nécessaire, mais comme l'évolution d'une société qui se développe et veut placer l'éducation au premier rang de ses préoccupations. Les laïcs ne sont pas des intrus: ils ne viennent prendre la place de personne. Ils viennent travailler à une oeuvre qui demande leur concours parce qu'elle a pris une ampleur considérable et que les anciens effectifs ne suffisent plus. Ils viennent occuper les postes nouveaux créés chaque année par la croissance régulière des effectifs scolaires. Forcément des postes anciens jusqu'à maintenant tenus par des prêtres de notre congrégation passeront en des mains nouvelles; c'est tout à fait normal. Mais le changement s'opère progressivement parce qu'il est dû non à des pressions de groupe, mais au jeu normal des facteurs démographiques, économiques et sociaux.

Si le système se transforme, il faut que les mentalités évoluent au même rythme et que les relations entre clercs et laïcs deviennent des relations de collaborateurs et non des relations d'enfant à enfant.

Le droit de propriété et notre mentalité de propriétaire nous jouent ici un mauvais tour. Lorsque nous parlons avec les autorités de nos institutions, il nous apparaît vite évident que l'intégration des laïcs dans l'administration des maisons soit considérée comme un premier pas vers la non-possession de ces mêmes institutions. Pourtant, dans les grandes compagnies et dans les grosses organisations, le fait de confier l'administration interne, soit d'une manufacture ou soit d'un organisme à un secrétaire général ou à un directeur général, n'entraîne pas pour autant la perte des droits de regard que le Conseil de la corporation doit exercer sur l'administration même de ces organismes. C'est ainsi par exemple que l'assemblée générale des supérieurs qui forment la Fédération des Collèges classiques ne perd pas son droit d'administrer la Fédération parce qu'elle confie l'organisation interne de la Fédération à son Secrétaire général. Pas plus qu'une organisation de librairie ou une compagnie ne perd son droit de surveillance quand elle laisse entre les mains du Directeur général la surveillance interne du travail qui s'y accomplit. Il faut donc nous habituer à considérer comme légitime les ambitions que les laïcs pourraient avoir relativement aux postes de direction. Dans certains de nos collèges, les laïcs représentent [illegible] du personnel enseignant. Nous ne voyons pas pourquoi leur intégration dans l'administration ferait des difficultés et la question financière qui découle de leur nomination à ces postes devrait être résolue le plus tôt possible. Si nous n'entrons pas dans l'évolution qui se produit présentement dans beaucoup de collèges, si nous n'entrevoyons pas au moins comme possible un changement radical de nos mentalités vis-à-vis de ce point de vue, nous nous le ferons imposer par l'extérieur.

Répétons-le une fois encore, l'organisation de nos conseils prévue par nos constitutions est basée sur la structure des petites maisons et elle est structurée en fonction de la communauté religieuse ou du corps clérical qui dirige l'établissement. Que la communauté religieuse ou le corps clérical garde un conseil qui lui soit propre, nul n'y verra d'objections. Mais qu'à côté de celui-ci un autre Conseil beaucoup plus large soit formé qui comprennent des hommes ayant entre leurs mains des postes clefs: direction des études,préfecture de discipline, finance, et aussi quelques voix autorisées à parler au nom des professeurs, clercs et laïcs, voilà ce qui est à souhaiter. Ce serait vraiment voir large et faire passer le bien de toute une maison avant celui d'une petite collectivité. A partir de ce moment, ce sont les hommes responsables qui auront à prendre les décisions importantes avec le Recteur de l'établissement et ce sont eux qui devront par la suite rendre compte de leur mandat devant le Conseil de la corporation.

e) MISE EN PLACE DE NOS BIBLIOTHÈQUES:

Nous avons dit tout à l'heure que le développement des bibliothèques collégiales est l'un des premiers objectifs proposés aux collèges dans leur effort d'adaptation aux exigences actuelles de l'éducation.

Depuis Montaigne, on a souvent rappelé que l'éducation devait avoir le pas sur l'instruction, que tête bien faite vaut mieux que tête bien pleine. Aujourd'hui de grands éducateurs ajoutent aux arguments philosophiques de leurs devanciers des raisons que la vie actuelle fait sourdre. Citons ici le Père Médard Larroche, c.s.v., directeur de la bibliothèque au Séminaire de Joliette. "On rappelle comment les sujets d'enseignement sont devenus innombrables, qu'il est vain de vouloir les accumuler dans les manuels, qu'il est dangereux de s'orienter vers des spécialisations précoces. On rappelle que les jeunes doivent apprendre à vivre dans un monde qui change de plus en plus vite, où les problèmes qui se posent aux hommes sont de plus en plus différents, où le précédent, l'analogue ne peuvent plus rien résoudre, où les solutions de type "confection" disparaissent de plus en plus. Le rapport de la Commission du Programme de Laval note que les doléances entendues à l'enquête forcent à croire que nos étudiants quittent le collège insuffisamment pourvus de qualités intellectuelles qu'exige le monde d'aujourd'hui.

Pour l'acquisition des qualités requises, on propose une classe plus active, un type d'enseignement où il est fait plus de place au travail personnel, une méthode d'enseignement où bibliothèques et laboratoires deviennent des instruments indispensables. Le cours des humanités doit donner à ses élèves confiance en la valeur de leur propre jugement, les entraîner à la recherche par le travail en bibliothèque ou en laboratoire.

La méthode active ne regarde pas le travail en bibliothèque comme un complément du manuel, mais comme l'essentiel dans une éducation conçue comme une initiation à l'intelligence de ce que sont la recherche scientifique et ses procédés.

Il faut donc à la bibliothèque instrument d'une méthode active, des qualités bien déterminées: quant au personnel, quant aux locaux et à la collection.

"Le personnel de la bibliothèque doit non seulement bien connaître cet instrument en lui-même, mais encore il doit pouvoir, avec compétence, l'adapter à la méthode d'enseignement. Le bibliothécaire doit entrer

dans l'esprit de cette méthode s'il veut collaborer utilement avec les professeurs qui l'appliquent. Il doit les seconder et devenir avec eux guide et conseiller des élèves. Il devrait devenir un aide précieux pour le professeur décidé de faire dans sa discipline, une part plus large au travail personnel des élèves.

"Une collection bien pourvue et équilibrée peut seule assurer une utilisation générale et efficace de la bibliothèque. Une telle collection ne peut pas être le résultat de quelques visites chez le libraire ou du pointage rapide d'une liste. C'est une oeuvre de longue haleine et de collaboration. Trois genres de volumes constituent les principaux éléments d'une collection équilibrée: les livres de consultation, les livres de culture personnelle (livres faisant le joint entre les disciplines enseignées ou n'appartenant pas à une discipline du programme) enfin les meilleurs livres d'information dans chaque discipline du programme. Cette dernière catégorie doit être constituée avec le concours des professeurs et elle doit devenir le coeur même de la collection.

"Une bibliothèque ainsi insérée dans la trame éducative doit s'acquitter de sa fonction propre d'enseignement et elle le fera avec beaucoup plus de succès. Car alors, si le bibliothécaire enseigne l'usage du catalogue, des index, de la classification, s'il introduit aux ouvrages de consultation, s'il initie à la recherche, ce n'est pas de façon dogmatique et pour un usage futur et incertain, mais c'est comme conseiller, comme guide de travailleurs déjà à l'oeuvre et qui ont besoin de lui.

"Une bibliothèque qu'il fréquente et qu'il utilise librement pour son travail, amène l'élève à mieux percevoir la liaison qui existe entre les disciplines. Cette expérience personnelle le rapproche des circonstances réelles de la vie où c'est rarement une seule catégorie de connaissances qui règle un problème."
(Cf. Bulletin de la Fédération des Collèges Classiques, janvier 1974 page 5.)

Rôle des autorités de l'institution

Le Conseil d'administration d'un collège détient la responsabilité des fonds disponibles et des budgets affectés à la bibliothèque. De lui relève la décision d'entreprendre une construction, un réaménagement ou des transformations de détails. En général, le Conseil décide lui-même de la nature du local et du choix de son site. Deux points délicats qui exigent nombre de consultations préalables si l'on veut que la bibliothèque remplisse son rôle.

La direction des études doit préciser les besoins de l'institution et du milieu: nombre d'étudiants prévus aux différents niveaux, évolution

des programmes d'étude, variété des options, exigence du corps professoral, services auxiliaires, personnel de la bibliothèque, etc. Enfin tous les éléments qui permettent d'établir le programme des services à fournir.

Le conseil étudie ensuite ce programme et revoit les plans préliminaires, le projet d'aménagement et d'équipement technique, les devis et contrats de construction s'il y a lieu. Évidemment, les décisions doivent tenir compte de l'avis du bibliothécaire et de l'architecte.

Le Conseil d'administration de cette phase ne devra pas oublier cependant dans l'établissement des budgets qu'il y a pour la bibliothèque deux budgets bien précis à établir: 1) le budget de rattrapage, 2) le budget d'entretien.

Le budget de rattrapage, c'est le budget spécial que doit consacrer un collège qui commence à organiser scientifiquement sa bibliothèque. Cataloguer le vieux fonds plus ou moins à jour, ajouter les collections de périodiques et les ouvrages requis pour les travaux en bibliothèque, consacrer du personnel au catalogage intense de la collection pour la rendre immédiatement utilisable, voilà les principales formes de rattrapage. C'est ainsi qu'un collège qui part à zéro devra probablement consacrer au moins $100,000.00 sur une période de cinq ans pour l'achat de livres et de périodiques, et consacrer de $1.50 à $2.00 du volume pour le seul catalogage de ce fonds. Ce budget de rattrapage ne dispensera pas d'ajouter un montant pour le budget d'entretien dont il sera question plus loin pour donner immédiatement le service et ne pas négliger les achats courants. Pour les détails d'établissement du budget de rattrapage, qu'on me permette de vous renvoyer à l'étude fort bien faite par Monsieur l'abbé Raymond Boucher, directeur de la bibliothèque au Collège Sainte-Anne-de-la-Pocatière, dans le Bulletin de la Fédération des Collèges classiques de janvier 19[illegible], à la page 15.

Le budget d'entretien, c'est celui d'une bibliothèque qui possède un fond suffisant pour répondre aux besoins légitimes de ses lecteurs et qui a fait le catalogue complet de toutes ses collections; elle n'est pas obligé d'investir de forts montants pour se mettre à flot. Ou encore, c'est, dans le cas d'une bibliothèque qui travaille au rattrapage, la partie du budget consacrée aux achats courants, au catalogage de ses achats et au service régulier de la bibliothèque. Dans ce budget d'entretien, il faut comprendre:

1) Les salaires du personnel:

C'est le poste le plus important du budget. Quand le personnel est entièrement laïc, cela peut représenter environ 60% du budget. Il est proposé pour nos bibliothèques le personnel suivant: deux professionnels, deux techniciens - personnes bien formées aux techniques et aux routines d'achat, de catalogage, de prêts, etc. - et deux autres

employés, dactylos de préférence.

2) L'achat de livres:

Ici encore, il est difficile de fixer un montant même approximatif, le prix des livres variant considérablement d'une catégorie à l'autre. Les ouvrages spécialisés et de consultation coûtent beaucoup plus chers que les oeuvres littéraires.

3) Périodiques:

Les abonnements grèveront facilement le budget d'un montant d'environ $1,500.00 à $2,000.00. Disons 350 abonnements au prix moyen de $4.00, cela fait $1,400.00.

4) Reliure:

Présentement la reliure coûte selon le format et la qualité du matériel utilisé entre $1.25 et $3.00. Une bibliothèque abonnée à 350 périodiques, qui doit de plus faire relier les ouvrages les plus en demande, pourra difficilement consacrer moins de $1,000.00 par an à la reliure.

5) Divers:

Dans ce divers, nous incluons les fiches de catalogue, les formulaires du prêt, le matériel pour la réparation des livres, la papeterie, les timbres, l'assistance aux Congrès et réunions de bibliothécaires, tout cela nécessitant un montant d'environ $1,500.00.

On arrive alors au total de $35,000.00 comme budget d'entretien d'une bibliothèque de collège, sans compter souvent une forte somme consacrée au budget de rattrapage pour la mettre à flot.

Un collège de 700 élèves dont les frais éducatifs s'établissent à environ $500.00 par étudiant (avec les octrois gouvernementaux) consacre donc 10% de son budget à la bibliothèque en lui accordant $35,000.00.

L'abbé Raymond Boucher termine son exposé en ajoutant ceci: "Plusieurs me diront: votre exposé était peut-être logique, mais vous préconisez un budget irréalisable. Où prendre l'argent? C'est vrai que peu de collèges pourront peut-être consacrer immédiatement à la bibliothèque le budget qu'elle requiert soit pour rattraper le retard, soit pour maintenir un haut niveau de qualité. Ce n'est pas une raison pour ne pas établir clairement ce que coûterait une bibliothèque de qualité, celle-là même qu'exige un programme d'études qui préconise des travaux personnels en bibliothèque. Ne pas le dire clairement, ce sera trahir la mission que nous ont confiée les autorités de nos collèges: créer et

maintenir une véritable bibliothèque, organisée en personnel et en collection pour soutenir les nouveaux programmes. Connaissant mieux les exigences budgétaires d'une bibliothèque à la mesure des besoins nouveaux, les Conseils d'administration des maisons pourront dire avec beaucoup plus de force à qui de droit ce que coûte un enseignement de qualité."

Il est utile d'ajouter en terminant cette partie concernant les bibliothèques que ce problème de la revalorisation de ce foyer de culture et de cet instrument de travail est le premier point qu'analyse un organisme d'accréditation lorsqu'il entre dans une maison qui demande à être accréditée. L'examen est des plus minutieux et les enquêteurs sont ordinairement impitoyables sur ce point.

"SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT
DANS LA PROVINCE DE QUEBEC"

V - RECOMMANDATIONS

Ces pages étant strictement confidentielles, j'ai préféré les publier en annexe. Elles seront portées à l'attention des membres du Chapitre seulement.

"SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT

DANS LA PROVINCE DE QUEBEC"

VI - GLOSSAIRE A L'USAGE DES MAITRES

PETIT LEXIQUE A L'USAGE DES COLLEGES

Note. -- Il ne s'agit que de définitions descriptives. Nous avons indiqué nos sources quand la définition s'accompagnait d'un jugement normatif. Comme un même mot admet plusieurs interprétations, que la décantation n'est pas faite, il nous a fallu admettre la pluralité des définitions ou des acceptions, par exemple lorsqu'il s'agit du sens français, anglais ou américain donné à un mot. Il s'agit alors d'une définition par l'origine.

ACCREDITATION

"L'accréditation, telle qu'entendue en éducation, est la reconnaissance officielle accordée à une institution qui rencontre les normes ou critères établis par une association compétente. Le but général est de promouvoir et d'assurer une haute qualité dans les programmes d'éducation." (U.S. Department of Health, Education and Welfare: "Accreditation in Higher Education", 1959, p. 3)

L'accréditation, dont il est question, est distincte de l'existence juridique ou de l'obtention légale de conférer des degrés.

ADMINISTRATION

Nous devons envisager la fusion de plusieurs collèges si nous voulons une éducation solide au niveau collégial. Seuls, la majorité des collèges ne pourront jamais organiser un véritable collégial. Unis, ils le pourront. Une union peut se faire:

a) entre collèges dirigés par des clercs;
b) entre collèges dirigés soit par des clercs soit par des laïcs;
c) entre des collèges dirigés même par des religieuses, des clercs et des laïcs.

Toutes les fusions sont à envisager, si nous sommes sérieux. Si nous ne le faisons pas, nous serons appelés à disparaître ou à diminuer.

AMERICANISATION

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, l'"américanisation" désigne, au XXe siècle, l'excessive emprise de l'université sur le secondaire, généralement en ces quatre dernières années. Régisseur des universitaires aux méthodes spécialisées et aux préoccupations professionnelles, les collèges sont menacés dans leur esprit, leurs méthodes et dans leur indépendance académique, administrative et financière. D'où une spécialisation précoce imposée ou facilitée aux dépens de la culture générale. D'où une formation utilitaire nuisible aux valeurs culturelles. La mainmise des universités sur les collèges caractérise, avec ses conséquences, l'appellation d'américanisation. D'abord défaut de structure, elle devient défaut dans la culture elle-même. Ce défaut s'est développé, avec tous ses excès, surtout aux Etats-Unis, mais il se manifeste dans d'autres pays, comme en Allemagne et en Angleterre. Beaucoup d'éducateurs américains refusent cette "américanisation", comme en témoigne le "Rapport de l'Université Columbia en 1952" et les récentes études de M. Karl J. McGrath et son équipe d'investigateurs. Ce dernier signale que les collèges doivent devenir autonomes vis-à-vis de l'université s'ils veulent retrouver leur tâche unique et essentielle dans notre civilisation, celle de "faiseurs d'hommes" (ou non de spécialistes ou de professionnels).

ARTS LIBERAUX

"Par opposition aux arts serviles, ceux qui reposent sur l'intervention de l'intelligence et qui étaient autrefois l'apanage des hommes libres... S'oppose à l'enseignement des matières professionnelles et des matières techniques dont l'objet est la préparation à l'exercice d'une profession et d'un métier. C'est celui qui a pour objet la connaissance qui repose en elle-même, qui n'a pas de fin pratique, mais qui possède en elle-même sa propre fin." (Pierre Angers, S.J.: "Les Collèges classiques et la culture", dans "Le Devoir", 30 janvier 1960, p. 13. Newman: "The Idea of a University", Doubleday, 1[illegible], p. 135.)

"C'est bien comme un artisan, comme un homme de métier comparable aux autres citadins que ne sont l'intellectuel urbain du XIIe siècle. Sa fonction c'est l'étude et l'enseignement des arts libéraux. Mais qu'est-ce qu'un "art" ? Ce n'est pas une science, c'est une technique. "Ars" c'est "tanah", c'est la spécialité du professeur comme celle du charpentier ou du forgeron. Un art c'est toute activité rationnelle et juste de l'esprit appliqué à la fabrication des instruments tant matériels qu'intellectuels; c'est une technique intelligente du faire. "Ars est recta ratio factibilium". Ainsi l'intellectuel est un artisan; parmi toutes les sciences, les arts libéraux sont appelés arts car ils n'impliquent pas seulement la connaissance mais aussi une production qui découle immédiatement de la raison, telle que la fonction de la construction (la grammaire), des syl-

logismes (la dialectique), du discours (la rhétorique), des nombres (l'arithmétique), des mesures (la géométrie), des mélodies (la musique), des calculs du cours des astres (l'astronomie)." (Jacques Le Goff: "Les Intellectuels au Moyen Age", Ed. du Seuil, 1960, p. 68)

BACCALAUREAT

Premier titre universitaire couronnant 14 ou 15 années d'études au Canada français (7-8 ou 6-8); 16 années d'études aux États-Unis (8-4-4 ou 6-3-3-4); 16 années d'études à Toronto, mais alors il peut être un baccalauréat avec "honneurs". Le baccalauréat est "ès arts" lorsqu'il est la reconnaissance officielle d'une culture générale. Il peut être spécialisé lorsqu'il est la reconnaissance officielle d'une connaissance suffisante dans un domaine comme le baccalauréat en commerce, en pharmacie, en philosophie, en physique, etc.

Le baccalauréat "avec honneurs (with honours)" combine la culture générale et quelques années d'études de plus en plus spécialisées dans un domaine donné. Son prestige provient d'une certaine excellence dans le travail intellectuel.

COLLEGE

Au Canada français, c'est une institution intermédiaire entre l'école primaire et les facultés universitaires. Cette étape conduit à l'obtention du baccalauréat ès arts.

Aux États-Unis, c'est l'étape "undergraduate" qui conduit au B.A. ou au B.Sc., d'une durée de quatre années dont les deux premières sont généralement de culture générale et les deux dernières de spécialisation dans les matières dites "majeures". Cette étape suppose le "high school" terminé par le diplôme d'immatriculation.

COLLEGE CLASSIQUE

En fait, c'est une institution de huit ans consacrée à la culture générale par les arts, les sciences et la philosophie, son autonomie académique a varié selon les époques.

COLLEGE JUNIOR

La formule d'un collège de 2 ans après le "high school" gagne du terrain aux Etats-Unis. En 1900, William R. Harper, président de l'Université de Chicago, réorganisa le collège de l'université en deux sections: le "junior college" comprenait la 13e et la 14e années et le "senior college" la 15e et la 16e années. Depuis 1947, le "junior college" est devenu le "community college". Le président des Etats-Unis, M. Eisenhower, propose de rendre l'éducation obligatoire jusqu'à la fin du "junior college". Plus ou moins spécialisé, il conduit à un diplôme ou reconnaissance des études accomplies. Il est indépendant de l'université.

COLLEGE UNIVERSITAIRE

1) Collège qui est directement sous la direction d'une faculté universitaire, soit la faculté des arts, soit une faculté professionnelle. Pour revaloriser la culture générale dans ces collèges trop dépendants des facultés universitaires, Robert Maynard Hutchins, président de l'Université de Chicago, proposa le système 5-4-4 et à la fin de ces quatre dernières années de collège, l'étudiant recevrait le baccalauréat et entrerait à l'université proprement dite. Le président de l'Université de Columbia, Nicholas Murray Butler, et le président de l'Université du Wisconsin, Charles Kendall Adams, avaient eu le même désir de rendre le collège indépendant de l'université et des facultés, parce que inévitablement, disaient-ils, le collège universitaire devient obsédé par les exigences proprement universitaires. (John S. Brubacher and Willis Rudy: "Higher Education in Transition", 1958, Harper, p. 340 ss.)

2) Selon une formule neuve, un collège universitaire pourrait être celui qui, à cause de ses mérites, recevrait le droit de conférer lui-même le baccalauréat suivant des programmes, des méthodes et un esprit que son personnel enseignant serait en mesure de perpétuellement réinventer dans le but de transformer le collège en un véritable foyer de culture pour une région donnée. Le rattachement à la faculté des arts d'une université resterait nominal ou serait brisé. Il resterait à préciser avec les universités et de tels collèges universitaires pourraient aussi donner des baccalauréats spécialisés. Par leur nouvelle autonomie ces collèges seraient une formule intermédiaire entre les collèges dépendants d'une faculté des arts et l'université proprement dite.

COURS

Matière enseignée pendant un an scolaire, trois fois par semaine, pendant 40 ou 50 minutes.

CREDIT

Voir le mot UNITE.

CULTURE

"Considérée dans son ensemble, la culture peut être définie comme un ensemble organique de connaissances, de moyens d'expression et de valeurs. Nous disons organique, parce que si les éléments constitutifs ont chacun leur fin propre, ils sont cependant en mutuelle dépendance. L'homme, sujet de la culture, étant ordre et synthèse, la culture doit, elle aussi, être ordre et synthèse." ("Rapport Tremblay", vol. II, p. 8, 1956.) "La culture se développe à partir d'un effort de la pensée pour comprendre les choses et les posséder dans l'expérience intérieure la plus vitale qui soit. Elle est adhésion du coeur qui se donne à des valeurs qu'il a découvertes, elle est engagement à ces valeurs connues et appréciées, et dans ce don l'esprit acquiert la vigueur, le discernement, le sens critique et la force créatrice dans un équilibre qui n'est pas aisément rompu. Elle est intuition et raisonnement, perception et jugement, ouverture au monde et faculté de mettre en ordre." (Pierre Angers, S.J., "Rapport à la Commission du Programme de Laval", [illegible]. Cité dans le "Rapport de Laval", vol. I, pp. [illegible].)

CULTURE GENERALE

1) "Ensemble des connaissances et des valeurs qui, libres de toute affinité nationale, sont proposées à l'homme en tant qu'homme (sciences, art, philosophie) et que les cultures nationales développent elles-mêmes du fait de leur propension à l'universel, ou dont elles s'enrichissent par mode d'assimilation." ("Rapport Tremblay", 1956, vol. II, pp. 11-12)

2) "Elle comporte un certain nombre de "savoir-faire": maîtrise de la langue maternelle, art d'écrire et art de parler. Deuxièmement, elle implique des "habitudes de pensée": habitudes fondamentales d'analyse et de synthèse s'intégrant parfois dans la méthode philosophique de pensée, parfois dans la méthode expérimentale. Enfin, le troisième élément consiste en une "compréhension" des trois réalités qui permettent à la personnalité humaine de s'épanouir: la foi, le milieu, les arts. Tels sont les éléments de ce que j'appellerais ma conception pédagogique de la formation générale." (Gérard Plante, S.J.: "La Coordination de nos enseignements", dans "Education au Québec face aux problèmes contemporains", 1958, p. [illegible].)

3) D'autres précisent davantage en insistant sur la "maîtrise des langages": philosophique, théologique, scientifique, littéraire, artistique,

toutes nécessaires à l'obtention d'une personnalité équilibrée, qui a, à la fois, le sens de la critique et le sens de la synthèse, une méthode de pensée et de travail, une connaissance des hommes et de soi-même, nécessaires pour accomplir sa destinée.

DIRECTEUR DE BIBLIOTHEQUE

Au-dessus des bibliothécaires qui cataloguent, classent, enregistrent et distribuent, ce mot désigne l'homme de valeur qui, dans ce secteur particulier des études qu'est la bibliothèque, dirige les recherches du corps professoral et du corps étudiant. Il doit avoir une expérience de l'enseignement, posséder une formation universitaire, une solide culture générale et des qualités humaines qui lui permettent une collaboration facile avec toute l'institution.

DOCTORAT

Le plus haut degré universitaire. Paris commença à l'accorder à ses théologiens, et Bologne à ses étudiants en droit, vers 1150. Ce titre finit par s'étendre à toutes les facultés en Europe et en Amérique. (Cf. Bestor: "The Restoration of Learning", 1955, p. 352 pour une critique constructive du Ph.D. américain.)

EDUCATION

"Le mot éducation a trois sens bien distincts, quoique chevauchant souvent l'un sur l'autre, et se rapporte soit à tout processus quel qu'il soit au moyen duquel un homme est formé et conduit vers son accomplissement (éducation au sens le plus large), soit à l'oeuvre de formation que les adultes entreprennent auprès de la jeunesse, soit (au sens le plus strict) à la tâche spéciale des écoles et des universités."

"C'est principalement par l'intermédiaire de l'intelligence et de la vérité que l'école et l'université peuvent atteindre les facultés de désir, de volonté et d'amour dans l'enfant et le jeune homme, et l'aider à gagner le contrôle de son dynamisme affectif et fondamental. L'éducation morale joue un rôle essentiel dans l'éducation de l'école et de l'université et il importe que ce rôle soit de plus en plus fortement accentué. Mais c'est essentiellement et avant tout par la voie de la connaissance et de l'enseignement que l'éducation scolaire doit accomplir cette tâche morale, je veux dire "en réussissant", non à exercer et rendre droite la volonté - ni simplement à éclairer et rendre droite la raison spéculative - mais à éclairer et rendre droite la raison pratique." (Jacques Maritain: "Pour une philosophie de l'éducation", Fayard, 1959, p. 18 et 44.)

MAJEURE

(ou dominante) Une matière majeure représente souvent 5 unités de crédits et une matière mineure n'en représente que 3. A l'Université de Georgetown, une matière majeure représente au moins 18 heures par semestre dans une matière ou un même champ d'études, elle exige aussi un travail écrit et un examen. Le titre de bachelier ès arts ou ès sciences aux Etats-Unis exige généralement un minimum de 120 unités de crédits et fera mention de la matière "majeure".

OPTION

Préférence accordée à une ou quelques matières, sans suppression des autres matières nécessaires à l'acquisition d'une culture générale et sans exception des méthodes de recherche spécialisées. Est encore indéfini qui peut exprimer une tendance à la spécialisation préprofessionnelle ou une simple concentration intellectuelle vers l'approfondissement d'une matière. En ce cas, l'option se confond avec la "majeure".

Voici comment Maritain décrit ce que peut être l'"option" dans un "college" américain (18 à 22 ans): "L'éducation libérale de base devrait s'étendre tout le long de ce qu'on appelle en Amérique le "high school" (instruction secondaire) et le "college" (premier stade des études universitaires aboutissant au baccalauréat ès arts). Pendant les années de "high school" le mode de l'enseignement serait adapté à la fraîcheur et à la curiosité spontanée de la raison qui commence à éclore, stimulée et nourrie par la vie de l'imagination.

Avec les années de "college", nous avons affaire à l'intelligence naturelle à l'état de croissance, avec ses pleines aspirations à une connaissance universelle, - et en même temps, avec sa tendance normale vers le développement de quelque "habitus" ou disposition plus parfaite qui la prépare à un champ particulier d'activité. Ainsi le "college" assurerait à la fois l'éducation libérale de base à ses étapes finales et le premier développement d'une perfection ou capacité particulière de l'intelligence. Le meilleur arrangement à cet effet serait que le "college" se partage en un certain nombre de "champs de concentration" ou groupes de premier intérêt, dont chacun serait représenté par une école spéciale, un institut au sens français du mot. En fait, cela reviendrait à subdiviser le "college" en plusieurs "écoles d'humanités orientées", dont toutes seraient "vouées à l'éducation libérale de base", mais dont chacune s'occuperait des études préparatoires à un champ particulier d'activité, et prendrait soin des débuts et du premier développement de quelque "perfection" particulière de l'intelligence, vertu intellectuelle proprement dite ou qualification supérieure en un champ quelconque. Et ce serait l'éducation libérale de base pleinement efficace, la manière dont elle serait donnée, et dont l'en-

"By constant reading, by critically evaluating existing factual material, and by observing new conceptual meanings in the subject matter of their special fields they would have enriched and broadened their teaching of undergraduates." (Earl McGrath, "op.cit.", p. 38-39)

PROFESSEUR D'UNIVERSITE

Le but du bon travail de recherches est d'ajouter de nouveaux faits à l'ensemble du savoir. Cette recherche procède, à la façon rendue fameuse par les universités allemandes, par voie analytique qui isole un aspect de la réalité pour en trouver une connaissance nouvelle. Ce genre de recherche spécialisée est souvent caractéristique du travail universitaire mais non exclusif.

Cependant, cette recherche analytique ne supprime pas la nécessité d'un travail de synthèse. Les universitaires modernes, surtout dans les facultés dites culturelles, favorisent de plus en plus ce genre de recherche conceptuelle qui est plus le fruit de la réflexion que de l'observation au laboratoire.

Ces professeurs rayonnent par leurs livres, leurs conférences.

QUOTIENT INTELLECTUEL POUR COLLEGE

On calcule à 20% ou 25% la part de toute la jeunesse qui peut réussir les études d'un collège de force moyenne. Cela représente un quotient intellectuel d'au moins 110. ("General Education in a Free Society", Harvard Report, p. 87)

RECHERCHES

Voir PROFESSEUR DE COLLEGE et PROFESSEUR D'UNIVERSITE.

SCHOLAR

Type de travailleur intellectuel qui s'impose autant par sa compétence en un domaine que par sa personnalité ouverte et équilibrée. Le professeur de collège et d'université peut être un "scholar" à la condition d'être éminent par sa culture et par ses travaux dans le domaine des faits ou dans le domaine des idées. Pareils spécialistes [illegible].

On rencontre plusieurs définitions:

1) Le mot "secondaire" est un terme générique et comprend le primaire supérieur, le secondaire technique, arts et métiers, le cours classique.

2) En France, le "secondaire" est appelé "enseignement du second degré". Par transposition on dira de notre cours classique de huit ans qu'il est d'enseignement secondaire.

3) Aux Etats-Unis, on confondra le secondaire et le "high school", qu'il soit de 4 ou 6 ans. Cependant on est porté à rattacher le "junior college" de 2 ans au secondaire, tandis que le "liberal arts college" de 4 ans, où étudient les "undergraduates", est rattaché à l'université.

4) Le sous-comité de coordination, en 1913, appelle "secondaire" l'enseignement de formation générale qui va de la 9e à la 11e année inclusivement et des éléments latins à la versification inclusivement. Cette terminologie est courante dans tous les documents du Département de l'Instruction publique.

5) D'autres, enfin, identifient presqu'exactement "secondaire" et "culture générale". Le "secondaire" pure souche longtemps par la formation à la culture générale. Il s'oppose alors à universitaire conçu comme enseignement professionnel en facultés et départements.

6) Le "Mémoire du Collège Jean-de-Brébeuf à la Commission Trenholme" identifie cours secondaire et collège classique. Il précise sa pensée à la page 701 "Comme il est intéressant de le constater, la trilogie de l'enseignement secondaire en trois tronçons de quatre années chacun est la conséquence purement empirique des forces qu'a prises l'aide gouvernementale à l'éducation secondaire dans les divers pays... La politique, coutumière aux Etats, d'offrir un enseignement public qui conduit ses adolescents ne dépassant pas l'âge de dix-huit ans, transforma les structures des "liberal arts colleges", institutions typiques de l'enseignement secondaire occidental. Il fallut transporter à l'université l'achèvement de la formation secondaire, car leurs structures ne permettaient pas aux écoles nationales de donner chez elles l'enseignement des dernières années du cours secondaire...

"Ainsi, en Belgique, la candidature, qui englobe les deux premières années de l'université, constitue le couronnement de l'enseignement secondaire, bien que, progressivement, la préparation de la candidature soit devenue un stage de formation préprofessionnelle spécialisée...

UNITES

("unit system", "credit", "point", etc.) En [illegible], les régents de l'Université de New York définissaient une "unité" comme l'équivalent de 10 semaines d'ouvrage en [illegible] 5 matières quotidiennes étudiées [illegible] jours par semaine. En [illegible], la North Central Association définit l'"unité": un cours, enseigné durant une année scolaire de [illegible] semaines, comprenant 4 ou 5 périodes de [illegible] minutes par semaine. La Fondation Carnegie a donné une variante qui, en se popularisant, devint le "Carnegie unit": une "unité" est un cours enseigné [illegible] périodes par semaine durant une année scolaire. Ainsi pour entrer au "college" on exigeait d'un finissant de "high school" qu'il ait obtenu un minimum de [illegible] "unités" (parfois moins). Puis vinrent les variantes: à l'Université de Chicago une "unité" comprend [illegible] heures ou plus d'instruction par semaine durant un quart d'année; à l'Université de Georgetown et de Columbia une "unité" (ou un "crédit") représente une heure par semaine pendant un semestre. Deux heures de laboratoire équivalent à une unité. Comme on n'a pas été long à le faire remarquer, le postulat sous-jacent à ce système est que l'on considère toutes les matières comme égales. Tout au plus les cours importants auront deux ou trois "unités" tandis que les autres n'en auront qu'une.

Par ailleurs, ce système peut n'être qu'une façon administrative pratique de résumer le travail d'un étudiant. Aujourd'hui, tout collège ou université américaine digne de ce nom exigent le dossier total de l'étudiant, de sorte que le système des "unités" a perdu de son importance.

UNIVERSITE

On rencontre plusieurs définitions: 1) M. Robert Hutchins la définit: "Une institution d'enseignement légalement autorisée à conférer les degrés supérieurs (maîtrise, doctorat) dans différentes branches du savoir." ("Some Observations on American Education", [illegible], p. [illegible])

2) La loi [illegible] Elizabeth II, chapitre [illegible], appelle "institution d'enseignement classique": "Toute institution donnant l'enseignement au niveau secondaire ou au niveau universitaire, ou aux deux à la fois." Quant au "niveau universitaire" la loi [illegible] Elizabeth II, chapitre [illegible], le définit ainsi: "Tout enseignement d'un niveau supérieur à celui de la versification, de l'immatriculation junior ou de la onzième année d'études et qui conduit à un grade universitaire ou à un diplôme d'un niveau égal ou supérieur à celui du baccalauréat." (Cité par G. Plante, S.J., la "Presse", 10 novembre [illegible], p. [illegible])

3) On trouve dans l'"Education au Québec face aux problèmes contemporains" qui réunit les conférences qui ont eu lieu à l'Université de Montréal, les [illegible] février [illegible], cette définition du P. G. Plante, S.J.:

FIN